

تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية
بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وأدبها كلية العلوم الإنسانية جامعة مولانا
مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج - إندونيسيا

رسالة الدكتوراه

إعداد:

شاه خالد ناسوتيون

رقم التسجيل: S.3/١٣٧٤٠٠٠٢



قسم تعليم اللغة العربية

كلية الدراسات العليا

جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج إندونيسيا

٢٠١٦

تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية
 بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وأدبها كلية العلوم الإنسانية جامعة مولانا مالك
 إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج - إندونيسيا

رسالة الدكتوراه

هذه الرسالة تقدم إلى كلية الدراسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية
 مالانج لاستفتاء شرط من شروط الحصول على درجة الدكتوراه
 في تعليم اللغة العربية

إعداد:

شاه خالد ناسوتيون

رقم التسجيل: S.3/١٣٧٤٠٠٠٢

قسم تعليم اللغة العربية

كلية الدراسات العليا

جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج إندونيسيا

مايو ٢٠١٦

استهلال

بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى:

"إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ" (سورة يوسف: ٢)

صدق الله العظيم

قال عاطف فضل محمد:

"تعلم النحو وسيلة لا غاية تقصد لذاتها، وتقديم هذه الوسيلة هو فن من الفنون التي

يجب أن يتسلح بها كل من وقف أمام الطلبة في كل المراحل الدراسية"^١

^١ عاطف فضل محمد، النحو الوظيفي، (الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة، ٢٠١٣م)، ص. ١٩.

ب

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع
إلى والدي الحبيب الحاج داود ناسوتيون (رحمه الله)
ووالدتي الكريمة نور الله هاسيوان
إلى من كان معي طوال كتابة هذه رسالة الدكتوراه زوجتي المحبوبة ريني مولينا سريجار
إلى قرة عيني ولدي دف أزكى الشهرين ناسوتيون
إلى من بذل جهده في تعلم النحو وتعليمه
أهدي هذا البحث المتواضع لابتغاء مرضاة الله

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، أنزل عليه ربه القرآن الكريم، بلسان عربي مبين، وعلى آله وصحبه وسلم أجمعين. أما بعد.

الحمد لله عز وجل على ما من على الباحث بالانتهاء من كتابة هذه رسالة الدكتوراه، فله سبحانه ألهج بالحمد والثناء، ولك الحمد يا ربي على جزيل نعمائك وعظيم عطائك.

ويود الباحث أن يقدم من صميم قلبه أجزل الشكر وأثن التقدير لمن قد ساهم وساعده على كتابة هذه رسالة الدكتوراه وهم :

١. الأستاذ الدكتور الحاج موجيا راهرجو، الماجستير مدير جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

٢. الأستاذ الدكتور الحاج بحر الدين، الماجستير عميد كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

٣. الدكتور الحاج محمد عبد الحميد، الماجستير والدكتور الحاج شهداء صالح، الماجستير بصفتهم رئيس وسكرتير قسم تعليم اللغة العربية لمرحلة الدكتوراه بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

٤. الأستاذ الدكتور الحاج محمد عین، الماجستير بصفته المشرف الأول والخبير المتخصص في التدريس البنائي، الذي أفاد الباحث علمياً وعملياً ووجه خطواته في كل مراحل إعداد هذه رسالة الدكتوراه منذ بداية فكرة البحث حتى الإنتهاء منه، فله من الله خير الجزاء ومن الباحث عظيم الشكر والتقدير.

٥. الدكتور الحاج توركيس لوبيس بصفته المشرف الثاني والخبير المتخصص في تدريس النحو الوظيفي، فحقاً يعجز لسان الباحث عن شكره وتقديره فقد قدم للباحث كل العون والتشجيع طوال فترة إعداد هذا البحث فلم يخل بعلمه ولم يضق صدره يوماً عن مساعدة الباحث وتوجيهه، وكان لتفضله بمناقشة هذا البحث

أكبر الأثر في نفس الباحث فله مني خالص الشكر والتقدير ومن الله عظيم الثواب والجزاء.

٦. الدكتور الحاج خالصين، الماجستير كالخبير المتخصص في تدريس النحو والدكتور الحاج أوريل بحرالدين الماجستير كالخبير المتخصص في تصميم التدريس، هما اللذان أعطيا التعليقات والاقتراحات لإصلاح وتصحيح نموذج التدريس الذي قام الباحث بتطويره.

٧. عميد كلية العلوم الإنسانية ورئيس قسم اللغة العربية وأديها بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية وجميع الأساتذة والأستاذات والطلاب والطالبات في هذا القسم الذين ساعدوا الباحث في كتابة هذه رسالة الدكتوراه.

٨. جميع الأساتذة في الدراسات العليا المحترمين، والأصدقاء ومن لا يستطيع الباحث أن يذكرهم جميعاً واحداً بعد واحد.

٩. مؤسسة المتبرع التربوية (LPDP) لجمهورية إندونيسيا التي قد مولت الباحث في كتابة هذه رسالة الدكتوراه.

١٠. الأستاذ الدكتور الحاج حسن أشعري، الماجستير بصفته مدير الجامعة الإسلامية الحكومية سومطري الشمالية والأستاذ الدكتور شفر الدين الماجستير بصفته عميد كلية التربية والتعليم بهذه الجامعة هما اللذان قد أتاحا للباحث فرصة واسعة لمواصلة دراسته في مرحلة الدكتوراه بقسم تعليم اللغة العربية كلية الدراسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

لهم جميعاً خالص الشكر وعظيم التقدير والامتنان. ويدعو الله أن يقبل أعمالهم الصالحة، آمين يارب العالمين.

مالانج، مايو ٢٠١٦ م

الباحث،

شاه خالد ناسوتيون

رقم التسجيل: ١٣٧٤٠٠٠٢

موافقة المشرفين

بعد الاطلاع على رسالة الدكتوراه التي أعدها الطالب:

الاسم : شاه خالد ناسوتيون

رقم التسجيل : S.3/١٣٧٤٠٠٠٢ :

عنوان : تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية

بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وأدبها كلية العلوم

الإنسانية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية

مالانج - إندونيسيا.

وافق المشرفان على تقديمها إلى مجلس مناقشة البحث.

مالانج، ٢ مايو ٢٠١٦

المشرف الأول،

الأستاذ الدكتور الحاج محمد عین، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٦٠٠٤٠١١٩٨٧٠١٠٠١

جاكرتا، ٣ مايو ٢٠١٦

المشرف الثاني،

الدكتور الحاج تور كيس لوبيس

رقم التوظيف: ١٩٦٢٠٥٠٥٢٠٠١١٢١٠٠٢

الاعتماد

رئيس قسم تعليم اللغة العربية

الدكتور الحاج محمد عبد الحميد، الماجستير

رقم التوظيف: ١٩٧٣٠٢٠١١٩٩٨٠٣١٠٠٧

الموافقة والاعتماد من لجنة المناقشة

إن رسالة الدكتوراه تحت العنوان: تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية بالتطبيق على طلبة شعبة اللغة العربية وأدبها كلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج - إندونيسيا، التي أعدها الطالب:

الاسم : شاه خالد ناسوتيون.

رقم التسجيل : ١٣٧٤٠٠٠٢

قد دافع الطالب عن هذه الرسالة أمام مجلس المناقشة ويقر قبولها شرطا للحصول على درجة الدكتوراه في تعليم اللغة العربية، وذلك في يوم الجمعة بتاريخ ٢٠ مايو ٢٠١٦ م. وتتكون لجنة المناقشة من السادة:

- | | |
|--|----------------|
| ١. الأستاذ الدكتور الحاج نور المرتضى، الماجستير | مناقشا أساسيا |
| رقم التوظيف: ١٩٦٠٠٧١٧١٩٨٦٠١١٠٠١ | التوقيع: |
| ٢. الدكتور الحاج محمد عبد الحميد، الماجستير | مناقشا |
| رقم التوظيف: ١٩٧٣٠٢٠١١٩٩٨٠٣١٠٠٧ | التوقيع: |
| ٣. الدكتور فيصل محمود أدام إبراهيم، الماجستير | مناقشا |
| رقم التوظيف: | التوقيع: |
| ٤. الأستاذ الدكتور الحاج موجيا رهارجو، الماجستير | رئيسا مناقشا |
| رقم التوظيف: ١٩٥٩٠١٠١١٩٩٠٠٣١٠٠٥ | التوقيع: |
| ٥. الأستاذ الدكتور الحاج بحر الدين الماجستير | سكرتيرا مناقشا |
| رقم التوظيف: ١٩٥٦١٢٣١١٩٨٣٠٣١٠٣٢ | التوقيع: |
| ٦. الأستاذ الدكتور محمد عين، الماجستير | مشرفا مناقشا |
| رقم التوظيف: ١٩٦٠٠٤٠١١٩٨٧٠١٠٠١ | التوقيع: |
| ٧. الدكتور الحاج توركيس لوبيس، DESS | مشرفا |
| رقم التوظيف: ١٩٦٢٠٥٠٥٢٠٠١١٢١٠٠٢ | التوقيع: |
| ٨. الدكتور الحاج شهداء صالح، الماجستير | مناقشا |
| رقم التوظيف: ١٩٧٢٠١٠٦٢٠٠٥٠١١٠٠١ | التوقيع: |

اعتماد
عميد كلية الدراسات العليا،

الأستاذ الدكتور الحاج بحر الدين الماجستير

رقم التوظيف : : ١٩٥٦١٢٣١١٩٨٣٠٣١٠٣٢

إقرار الطالب

أنا الموقع أدناه، وبياناتي كالاتي:

الاسم : شاه خالد ناسوتيون

رقم التسجيل : ١٣٧٤٠٠٠٢

العنوان : تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية بالتطبيق على

طلبة شعبة اللغة العربية وأدبها كلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك

إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج - إندونيسيا

أقر بأن هذه الرسالة التي حضرتها لتوفير شرط لنيل درجة الدكتوراه في تعليم اللغة العربية كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. حضرتها وكتبتها بنفسه وما زورتها من إبداع غيري أو تأليف الآخر. وإذا ادعى أحد استقبالا أنها من تأليفه وتبين أنها فعلا ليست من بحثي فأنا أتحمل المسؤولية على ذلك، ولن تكون المسؤولية على المشرف أو على كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

هذا، وحررت هذا الإقرار بناء على رغبتي الخاصة ولا يجبرني أحد على ذلك.

مالانج، مايو ٢٠١٦ م

الطالب المقر،



شاه خالد ناسوتيون

رقم التسجيل: ١٣٧٤٠٠٠٢

مستخلص البحث

شاه خالد ناسوتيون، ٢٠١٦م، تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وأدبها كلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، رسالة الدكتوراه، قسم تعليم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. إشراف: (١). الأستاذ الدكتور الحاج محمد عین الماجستير، (٢). الدكتور الحاج توركيس لوبيس.

الكلمات المفتاحية: تطوير، نموذج التدريس، النحو الوظيفي، نظرية التعلم البنائية.

نموذج تدريس النحو في كثير من المؤسسات التربوية بما في ذلك المستوى الجامعي لا يزال تقليدياً (القائم على النظرية السلوكية) حيث أن موقف الطلبة غير متفاعلين في عملية التعليم والتعلم، وينعكس ذلك إلى انخفاض دافعية الطلبة وقدراتهم في تطبيق علوم النحو التي تمت دراستها لمهاراتهم العربية. من ثم لا بد من أن يصمم تدريس النحو القائم على النظرية البنائية كي يكون الدارس أكثر تفاعلاً في عملية التعليم والتعلم حتى ترتفع دافعية الطلبة وتحصيلهم الدراسي. يستهدف البحث لتطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية ولمعرفة فعاليته لدافعية الطلبة ولترقية تحصيلهم الدراسي بقسم اللغة العربية وأدبها كلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

استخدم البحث منهج البحث والتطوير باندماج بين نموذج تصميم التدريس البنائي ونموذج Four-D الذي يتكون من أربع مراحل: التعريف والتصميم والتطوير والنشر.

نتائج البحث: (١). نموذج تدريس النحو المطور يتكون من: (أ). استخدام المدخل البنائي (ب). استخدام استراتيجية التعلم البنائي (التشويق والاستكشاف والتفسير والتوسع والتقويم)، (ج). استخدام طرق التدريس (الطريقة الإلقائية، وطريقة المناقشة، والطريقة الاستقرائية، وطريقة حل المشكلة، والطريقة الوظيفية). هذا النموذج متحقق في الأدوات التدريسية المطورة على أساس نظرية التعلم البنائية وتتكون من: المقرر الدراسي، وخطة التدريس اليومية، ومحتوى الدرس، والتقويم. بناء على تقييم الخبراء والمدرّس والطلبة أن صدق النموذج جيد جداً (معدل النتيجة ٨٦,٣٣) وصالح لاستخدامه في تدريس النحو الوظيفي. (٢). النموذج المطور فعال لدافعية الطلبة، هذه النتيجة تستدل من البيانات الحاصل عليها من تقييم العمل وملف العمل. (٣). النموذج المطور فعال أيضاً في ترقية تحصيل الطلبة لمادة النحو الوظيفي، هذه النتيجة تستدل من المقارنة بين نتيجة الاختبار القبلي والبعدي. واعتماداً على نتيجة الحساب الإحصائي عرف أن تقدير ت-الحساسية = ٢٥.٧٨١- أكثر من تقدير ت-الجدولية = ١.٩٨. هذه تدل على أن نتيجة التجربة لها وجود الفروق ذات دلالة بين نتيجة الاختبار القبلي والبعدي، ومن ثم فإن الافتراض البدي مقبول بينما الافتراض الصفري مردود. نتيجة البحث ثانياً أن النحو أكثر وظيفياً لإتقان المهارات العربية إذا كان نموذج تدريسه اعتنى كثيراً بوضع المتعلم كمحور التعليم والتعلم بالأنشطة الاستكشافية والتطبيقية والتعاونية.

Abstract

Nasution, Sahkholid, 2016, *The Development of Constructivism-based Nahwu Learning Model Implemented to Students of Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Humanities, Maulana Malik Ibrahim State Islamic University, Malang*, Dissertation, Advisors: 1). Prof. Dr. H. Moh. Ainin, M.A. 2). Dr. H. Torkis Lubis, DESS.

Keywords: Development, Learning Model, *Nahwu Wazîfî*, Constructivism.

Nahwu learning model in many educational institutions, including at university level, is still traditional (based on the theory of behaviorism), in which students are passive in the learning process. It then has implications on students' low motivation and ability in applying *Nahwu* theory learned for Arabic proficiency. Therefore, *Nahwu* learning should be designed based on the theory of constructivism to make students more active in the learning process so that their learning motivation and outcome can increase. Along with that, this study aims to develop constructivism-based *Nahwu* learning model as well as to determine its effect on learning motivation and outcomes of students at Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Humanities Maulana Malik Ibrahim State Islamic University, Malang.

This study applies Research and Development approach with the combined models of C-ID and Four-D consisting four steps: Define, Design, Development, and Dissemination.

The findings of this study are: (1). The developed *Nahwu* learning model which consists of: a). constructivism approach, b). constructivist strategies (*Tasywîq*, *Istiksyâf*, *Tafsîr*, *Tawassu'*, and *Taqwîm*), c). lecture, discussion, inductive, problem solving, and assignment methods. This model is manifested in the learning device developed based on the theory of constructivism and consists of: a). Syllabus, b). RPP, c). Instructional Materials, and d). Evaluation. Based on the assessment of experts, professors and students, the validity of learning model is considered to be high (with the means of 86.33) to be applied in *Nahwu Wazîfî* learning. 2). The learning model is effective on students' learning motivation. Students' high motivation to learn, when this model was used is shown by the data obtained from the assessment process and portfolios, 3). The learning model is also effective in improving student learning outcomes in *Nahwu Wazîfî* subject. The improvement of students' learning outcomes by using this model is indicated by the data obtained from the comparison of the pre-test and post-test results. Based on statistical calculations, the t-count value (-25.781) is higher than the t-table value (1.98). This data shows that pre-test and post-test results indicate a significant difference. Therefore, the null hypothesis is rejected and the alternative hypothesis is accepted.

The formal finding of the research is that *Nahwu* will be very functional towards the mastery of all Arabic language skills, if the learning models take more emphasis on student-centered, exploratory, implementable, and cooperative activity.

Abstrak

Nasution, Sahkholid, 2016, *Pengembangan Model Pembelajaran Nahwu Berbasis Konstruktivisme Diterapkan pada Mahasiswa Jurusan Bahasa dan Sastra Arab Fakultas Humaniora UIN Maulana Malik Ibrahim Malang*, Disertasi, Pembimbing: 1). Prof.Dr.H. Moh. Ainin, M.A. 2). Dr.H.Torkis Lubis, DESS.

Kata Kunci: Pengembangan, Model Pembelajaran, *Nahwu Wazîfî*, Konstruktivisme

Model pembelajaran *nahwu* di banyak lembaga pendidikan, tidak terkecuali tingkat Perguruan Tinggi, masih tradisional (berdasarkan teori behaviorisme), dimana mahasiswa pasif dalam proses belajar mengajar, hal ini kemudian berimplikasi terhadap rendahnya motivasi dan kemampuan peserta didik dalam menerapkan teori *nahwu* yang dipelajari untuk kemahiran berbahasa Arab. Karena itu, hendaknya pembelajaran *nahwu* dapat didesain berdasarkan teori konstruktivisme untuk membuat peserta didik lebih aktif dalam proses belajar mengajar sehingga motivasi dan hasil belajarnya meningkat. Seiring dengan itu, penelitian ini bertujuan untuk mengembangkan model pembelajaran *nahwu* berbasis konstruktivisme sekaligus untuk mengetahui efektivitasnya terhadap motivasi dan peningkatan hasil belajar mahasiswa di Jurusan BSA Fakultas Humaniora UIN “Maliki” Malang.

Penelitian ini menggunakan jenis penelitian R & D dengan model desain gabungan antara C-ID dan Four-D yang terdiri dari empat langkah: Pendefinisian, Perancangan, Pengembangan, dan Penyebaran.

Temuan penelitian ini adalah: (1). Model pembelajaran *nahwu* yang dikembangkan terdiri dari: a). Berpendekatan konstruktivisme, b). Berstrategi konstruktivistik (*tasywîq, istiksyâf, tafsîr, tawassu', dan taqwîm*), c). Bermetode ceramah, diskusi, induktif, pemecahan masalah, dan penugasan. Model ini tertuang dalam perangkat pembelajaran yang dikembangkan berdasarkan teori konstruktivisme yang terdiri dari: a). Silabus, b). RPP, c). Bahan Ajar, dan d). Evaluasi. Berdasarkan penilaian para ahli, dosen dan mahasiswa, bahwa validitas model pembelajaran ini sangat baik (dengan nilai rata-rata 86,33) untuk diterapkan dalam pembelajaran *Nahwu Wazîfî*. 2). Model pembelajaran ini efektif terhadap motivasi belajar mahasiswa. Tingginya motivasi belajar mahasiswa dengan menggunakan model ini ditunjukkan oleh data yang diperoleh melalui penilaian proses dan portofolio, 3). Model pembelajaran ini juga efektif dalam meningkatkan hasil belajar mahasiswa dalam mata kuliah *Nahwu Wazîfî*. Peningkatan hasil belajar mahasiswa ditunjukkan oleh data yang diperoleh melalui perbandingan nilai pretes dan postes. Berdasarkan perhitungan statistik bahwa nilai t-hitung (-25,781) lebih tinggi dibanding t-tabel (1.98). Data ini menunjukkan bahwa nilai pretes dan postes menunjukkan perbedaan yang signifikan. Oleh karena itu, hipotesis nol ditolak dan hipotesis alternatif diterima.

Temuan formal penelitian ini adalah bahwa *nahwu* sangat fungsional terhadap penguasaan semua keterampilan bahasa Arab, jika model pembelajarannya lebih menekankan pada aktivitas *student centered*, eksploratif, implementatif, dan kooperatif.

ك

محتويات البحث

أ	استهلال
ب	إهداء
ج	شكر وتقدير
هـ	موافقة المشرفين
و	موافقة والاعتماد من لجنة المناقشة.....
ز	إقرار الطالب
ح	مستخلص البحث
ط	مستخلص البحث باللغة الإنجليزية
ي	مستخلص البحث باللغة الإندونيسية
ك	محتويات البحث
ق	قائمة الجداول
ش	قائمة الرسوم البيانية
ت	قائمة الملاحق.....

الفصل الأول

الإطار العام

أ.	خلفية البحث	١
ب.	أسئلة البحث	٨
ج.	أهداف البحث.....	٨
د.	مواصفات الإنتاج.....	٨
هـ.	فروض البحث.....	١٠
و.	فوائد البحث	١٠
ز.	حدود البحث	١١

١١	ح. الدراسات السابقة.....
٢٠	ط. تحديد المصطلحات.....

الفصل الثاني

الإطار النظري

٢٢	المبحث الأول : نموذج التعليم وتطويره
٢٢	أ. التدريس والتعليم.....
٢٢	١. مفهوم التدريس.....
٢٣	٢. مفهوم التعليم
٢٤	٣. الفرق بين التدريس والتعليم.....
٢٦	ب. نموذج التدريس.....
٢٧	١. مفهوم نموذج التدريس.....
٢٨	٢. خصائص نموذج التدريس.....
٢٩	٣. أهمية نموذج التدريس.....
٣٨	٤. أنواع نموذج التدريس.....
٤١	٥. بعض استراتيجيات التدريس القائمة على النظرية البنائية.....
٤٦	ج. تطوير وتصميم نموذج التدريس.....
٤٦	١. مفهوم تصميم وتطوير نموذج التدريس.....
٤٩	٢. معايير تصميم النموذج الجيد.....
٤٩	٣. نماذج تطوير نموذج التدريس
٥٢	المبحث الثاني : النحو وتدرسه.....
٥٢	أ. مفهوم النحو.....
٥٦	ب. مشكلات تدريس النحو ومحاولات تيسيره
٥٦	١. مشكلات تدريس النحو

٦٠	٢. محاولات تيسير تدريس النحو
٦١	ج. أهداف تدريس النحو
٦٤	د. النحو الوظيفي
٦٥	١. مفهوم النحو الوظيفي
٦٦	٢. نبذة عن نشأة النحو الوظيفي
٦٧	٣. مبادئ النحو الوظيفي
٦٨	هـ. طرق تدريس النحو
٧٢	المبحث الثالث: نظرية التعلم البنائية.....
٧٣	أ. نظرية التعلم.....
٧٣	١. مفهوم النظرية وأهميتها للتدريس.....
٧٦	٢. مفهوم نظرية التعلم البنائية
٧٨	٣. افتراضات نظرية التعلم البنائية ومبادئها.....
٨١	٤. خصائص التعلم والتعليم في ضوء نظرية التعلم البنائية
٨١	أ) خصائص التعلم في ضوء نظرية التعلم البنائية
٨٣	ب) خصائص التعلم في ضوء نظرية التعلم البنائية
٨٦	ب. الجذور التاريخية لنظرية التعلم البنائية
٨٧	ج. النظرية البنائية بين نظريات التعلم.....
٨٩	١. النظرية الحسية السلوكية
٩١	٢. النظرية المعرفية العقلانية.....
٩٢	٣. النظرية البنيوية
٩٥	٤. النظرية التحويلية — التوليدية
٩٩	د. الإيجابيات والسلبيات من النظرية البنائية.....

المبحث الرابع : نموذج التدريس باستخدام نظرية التعلم البنائية.....	١٠٠
أ. مفهوم نموذج التعلم البنائي	١٠١
ب. مراحل نموذج التعلم البنائي	١٠١
ج. تصميم نموذج التعلم البنائي	١٠٨
د. نموذج التعلم البنائي في تدريس النحو.....	١١٠
هـ. المميزات والنقائص من نموذج التعلم البنائي	١١٣
المبحث الخامس : دافعية التعلم والتحصيل الدراسي.....	١١٦
أ. دافعية التعلم.....	١١٦
١. مفهوم الدافعية.....	١١٦
٢. أهمية الدافعية في التعلم والتعليم	١١٧
٣. أنواع الدافعية في تعلم اللغة الأجنبية	١١٨
٤. العوامل المؤثرة في الدافعية.....	١١٩
ب. التحصيل الدراسي.....	١٢٠
١. مفهوم التحصيل الدراسي.....	١٢٠
٢. أنواع التحصيل الدراسي.....	١٢١
٣. تقويم التحصيل الدراسي.....	١٢١
٤. تقويم التحصيل الدراسي عند نظرية التعلم البنائية	١٢٣
٥. تقويم مهارة الكتابة	١٢٤
المبحث السادس : الإطار الفكري	١٢٧

الفصل الثالث

منهجية البحث

أ. مدخل البحث و منهجه.....	١٢٨
١. مدخل البحث	١٢٨

١٢٩	٢. منهج البحث
١٣٠	ب. نموذج التطوير
١٣٠	ج. إجراءات البحث والتطوير
١٣٤	د. تجربة الإنتاج
١٣٤	١. تصميم التجربة
١٣٦	٢. أفراد التجربة
١٣٧	٣. أنواع البيانات
١٣٨	٤. أسلوب جمع البيانات
١٤٠	٥. تحليل البيانات

الفصل الرابع

عرض البيانات وتحليلها

١٤٦	المبحث الأول: عرض البيانات
١٤٦	أ. عرض بيانات عملية التطوير
١٤٦	١. عرض البيانات في مرحلة التعريف
١٤٦	أ) تحليل البداية - النهاية
١٤٨	ب) تحليل الطلبة
١٥٠	ج) تحليل مجموعة التطوير
١٥٠	د) تحليل المهام والأهداف والمفهوم
١٦١	٢. عرض البيانات في مرحلة التصميم
١٦١	أ) تنظيم الاختبار
١٦٣	ب) اختيار الوسائل المناسبة
١٦٣	ج) اختيار الشكل/النموذج
١٦٩	د) النسخة الأولية

١٧٦	٣. عرض البيانات في مرحلة التطوير
١٧٦	أ) تحكيم الخبراء وتنقيح الإنتاج
١٧٩	ب) تجربة الإنتاج
١٨٤	٤. عرض البيانات في مرحلة النشر
١٨٤	أ) تقييم المناقشين
١٨٥	ب) النشر المحدود
١٨٥	ب. عرض بيانات فاعلية الإنتاج المطور لدافعية الطلبة
١٨٥	١. التقييم العملي من خلال الملاحظة
١٨٨	٢. اختبار ملف العمل
١٩١	ج. عرض البيانات عن فاعلية الإنتاج المطور لترقية التحصيل الدراسي
١٩٥	المبحث الثاني: تحليل البيانات
١٩٦	أ. تحليل بيانات عملية التطوير
١٩٦	١. تحليل البيانات في مرحلة التعريف
١٩٦	أ) تحليل البداية - النهاية
١٩٧	ب) تحليل الطلبة
١٩٩	ج) تحليل مجموعة التطوير
١٩٩	د) تحليل المهام والأهداف والمفهوم
٢٠٠	٢. تحليل البيانات في مرحلة التصميم
٢٠٠	أ) تنظيم الاختبار
٢٠١	ب) اختيار الوسائل المناسبة
٢٠٢	ج) اختيار الشكل/النموذج
٢٠٣	د) النسخة الأولية
٢٠٤	٣. تحليل البيانات في مرحلة التطوير

ف

٢٠٤	أ) تحكيم الخبراء وتنقيح الإنتاج
٢٠٦	ب) تجربة الإنتاج.....
٢٠٩	٤. تحليل البيانات في مرحلة النشر.....
٢٠٩	أ) تقييم المناقشين.....
٢١٠	ب) النشر المحدود
٢١٠	ب. تحليل بيانات فاعلية الإنتاج المطور لدافعية الطلبة.....
٢١٠	١. تحليل بيانات التقييم العملي.....
٢١١	٢. تحليل بيانات اختبار ملف العمل.....
٢١٢	ج. تحليل البيانات عن فاعلية الإنتاج المطور لترقية التحصيل الدراسي.....
٢٢٤	المبحث الثالث: تعديلات الإنتاج.....
٢٢٤	أ. التعديلات في المرحلة الأولى.....
٢٣٨	ب. التعديلات في المرحلة الثانية.....

الفصل الخامس

مناقشة نتائج البحث

٢٤٣	أ. جودة النموذج المطور.....
٢٤٧	ب. تناسب النموذج المطور بمبادئ نظرية التعلم البنائية
٢٦٠	ج. فاعلية النموذج المطور لدافعية الطلبة
٢٦٥	د. فاعلية النموذج المطور لترقية التحصيل الدراسي.....

الفصل السادس

الخاتمة

٢٧٠	أ. الملخص.....
٢٧٣	ب. التوصيات
٢٧٤	ج. الاقتراحات

قائمة المصادر والمراجع

- أ. المصادر ٢٧٥
١. المصادر العربية ٢٧٥
٢. المصادر الأجنبية ٢٧٥
- ب. المراجع ٢٧٥
١. المراجع العربية ٢٧٥
- أ) الكتب ٢٧٥
- ب) البحوث ٢٨٢
- ج) المجلات والدوريات والنشرات ٢٨٣
٢. المراجع الأجنبية ٢٨٤
- أ) الكتب ٢٨٤
- ب) البحوث ٢٨٨
- ج) المجلات والدوريات والنشرات ٢٨٨
- ج. الواقعية ٢٨٩
- قائمة الملاحق

قائمة الجداول

رقم	عناوين	صفحة
الجدول ١.١	: الدراسات السابقة واختلافها بهذا البحث	١٢
الجدول ٢.١	: وجوه المقارنة بين التعليم والتدريس	٢٦
الجدول ٢.٢	: العلاقة والفروق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب	٣٦
الجدول ٢.٣	: معيار تقييم مهارة الكتابة	١٢٦
الجدول ٣.١	: معيار التفسير لتقدير جودة الإنتاج	١٤٣
الجدول ٣.٢	: معيار التفسير لتقدير الدافعية من خلال التقييم العملي	١٤٣
الجدول ٣.٣	: معيار التفسير لتقدير الدافعية من خلال اختبار ملف العمل ..	١٤٤
الجدول ٣.٤	: معيار التفسير لتقدير امتحاني القبلي والبعدي	١٤٤
الجدول ٤.١	: استجابة الطلبة عن المشكلات في التعليم وتعلم النحو	١٤٧
الجدول ٤.٢	: خلفية الطلبة من الناحية الدراسية	١٤٩
الجدول ٤.٣	: خلفية الطلبة من ناحية قدراتهم النحوية	١٤٩
الجدول ٤.٤	: مؤشرات الحصول والأهداف الخاصة لدرس النحو الوظيفي	١٥١
الجدول ٤.٥	: موضوعات النحو الوظيفي المجهزة في مكتب القسم	١٥٩
الجدول ٤.٦	: موضوعات النحو الوظيفي الذي استخدمها أستاذ النحو الوظيفي	١٥٩
الجدول ٤.٧	: موضوعات النحو الوظيفي المطورة في هذا البحث	١٦١
الجدول ٤.٨	: تطوير الاختبارات في تدريس النحو الوظيفي	١٦٢
الجدول ٤.٩	: نموذج تدريس النحو بما فيه من أنشطة المدرس والطلبة في كل المراحل التدريسية	١٦٤
الجدول ٤.١٠	: عينة المقرر الدراسي	١٧٠
الجدول ٤.١١	: تطوير الكفايات الأساسية لمادة النحو الوظيفي	١٧١

الجدول ٤.١٢ :	ملخص نتائج الإنتاج من الخبراء	١٧٨
الجدول ٤.١٣ :	مواعيد المحاضرات في التجربة المحدودة	١٨٠
الجدول ٤.١٤ :	نتائج الإنتاج في التجربة المحدودة.....	١٨١
الجدول ٤.١٥ :	مواعيد المحاضرات في التجربة الميدانية.....	١٨٣
الجدول ٤.١٦ :	نتيجة التقييم العملي.....	١٨٥
الجدول ٤.١٧ :	نتيجة الطلبة في اختبار ملف العمل.....	١٨٩
الجدول ٤.١٨ :	نتيجة الاختبار القبلي والاختبار البعدي.....	١٩٣
الجدول ٤.١٩ :	النسبة المئوية عن خلفية الطلبة في تعلم النحو.....	١٩٨
الجدول ٤.٢٠ :	النسبة المئوية عن دافعية الطلبة من خلال التقييم العملي.....	٢١١
الجدول ٤.٢١ :	تصنيف المعدل والنسبة المئوية عن دافعية الطلبة من خلال	
اختبار ملف العمل.....		٢١٢
الجدول ٤.٢٢ :	تصنيف نتيجة الاختبار القبلي والبعدي ونسبتها المئوية.....	٢١٣
الجدول ٤.٢٣ :	من أمثلة أجوبة الطلبة.....	٢١٤
الجدول ٤.٢٤ :	مجموع المربعات من X_1^2 و X_1X_2	٢١٦
الجدول ٤.٢٥ :	استعداد إحصاء انحراف المربعات (X_1 و X_2)	٢١٩
الجدول ٤.٢٦ :	التعليقات من المشرفين وعملية التعديلات	٢٢٥
الجدول ٤.٢٧ :	التعليقات من الخبير في التدريس البنائي وعملية التعديلات...	٢٢٧
الجدول ٤.٢٨ :	التعليقات من الخبير في تدريس النحو وعملية التعديلات....	٢٢٩
الجدول ٤.٢٩ :	التعليقات من الخبير/مدرس النحو الوظيفي وعملية التعديلات	٢٣١
الجدول ٤.٣٠ :	التعليقات من الخبير في تصميم التدريس وعملية التعديلات..	٢٣٣
الجدول ٤.٣١ :	تعليقات الطلبة من خلال التجربة المحدودة وعملية التعديلات	٢٣٦
الجدول ٤.٣٢ :	تعليقات الطلبة من خلال التجربة الميدانية وعملية التعديلات	٢٣٨
الجدول ٤.٣٣ :	التعليقات من قبل المناقشين وعملية التعديلات.....	٢٣٩

قائمة الرسوم البيانية

رقم	عناوين	صفحة
الرسم البياني ٢.١ :	صورة التواصل بين المدرس والطالب والبيئة في التدريس	٢٥
الرسم البياني ٢.٢ :	صورة التواصل بين المدرس والطالب في التعليم	٢٥
الرسم البياني ٢.٣ :	موقع النموذج بين المدخل والاستراتيجية والطريقة والأسلوب.....	٣٧
الرسم البياني ٢.٤ :	صورة أخرى عن علاقة بين النموذج والمدخل والاستراتيجية والطريقة والأسلوب.....	٣٧
الرسم البياني ٢.٥ :	موقع نموذج التعلم البنائي بين النماذج التدريسية.....	٤٦
الرسم البياني ٢.٦ :	خطوات نموذج تصميم التدريس البنائي.....	٥٠
الرسم البياني ٢.٧ :	خطوات نموذج Four - D.....	٥١
الرسم البياني ٢.٨ :	موقع النظرية البنائية بين نظريات التعليم والتعلم	٩٨
الرسم البياني ٢.٩ :	مراحل نموذج التعلم البنائي	١٠٧
الرسم البياني ٢.١٠ :	العلاقة بين التقويم والتقدير والقياس والاختبار.....	١٢٣
الرسم البياني ٢.١١ :	الإطار الفكري للبحث	١٢٧
الرسم البياني ٣.١ :	خطوات البحث والتطوير في هذا البحث.....	١٣١
الرسم البياني ٣.٢ :	خطوات تصميم التجربة.....	١٣٥
الرسم البياني ٤.١ :	ملامح نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية	١٦٨
الرسم البياني ٤.٢ :	النسبة المئوية لنتائج الإنتاج من الخبراء	١٧٩
الرسم البياني ٤.٣ :	مقارنة نتائج الطلبة (فصل أ/ل) في الاختبار القبلي والبعدي.....	٢١٥
الرسم البياني ٤.٤ :	مقارنة نتائج الطلبة (فصل ب/ل) في الاختبار القبلي والبعدي	٢١٥

قائمة الملاحق

الرقم	الموضوع	صفحة
الملحق: ١	خطاب استئذان البحث	١
الملحق: ٢	شهادة البحث	٢
الملحق: ٣	دليل المقابلة مع رئيس قسم اللغة العربية وأدبها	٣
الملحق: ٤	دليل المقابلة مع مدرس النحو الوظيفي	٤
الملحق: ٥	الاستبانة عن استجابة الطلبة في تعلم النحو	٥
الملحق: ٦	أداة تقييم الإنتاج المطور للخبير في التدريس البنائي	٦
الملحق: ٧	نتائج الاستبانة من الخبير في التدريس البنائي	٩
الملحق: ٨	أداة تقييم الإنتاج المطور للخبير في تدريس النحو	١١
الملحق: ٩	نتائج الاستبانة من الخبير في تدريس النحو	١٤
الملحق: ١٠	أداة تقييم الإنتاج المطور لخبير / لمستخدم الإنتاج / لمدرس النحو الوظيفي	١٦
الملحق: ١١	نتائج الاستبانة من خبير / مدرس النحو	١٩
الملحق: ١٢	أداة تقييم الإنتاج المطور للخبير في تصميم التدريس	٢١
الملحق: ١٣	نتائج الاستبانة من الخبير في تصميم تدريس	٢٤
الملحق: ١٤	الاختبار القبلي والبعدي	٢٧
الملحق: ١٥	نتائج الطلبة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي	٣٠
الملحق: ١٦	الاستبانة للطلبة في التجربة المحدودة والميدانية	٣٣
الملحق: ١٧	تقدير الإنتاج من خلال تقييم الطلبة في التجربة الميدانية	٣٤
الملحق: ١٨	نتائج الطلبة في التقييم العملي من خلال الملاحظة	٣٧
الملحق: ١٩	نتائج الطلبة في اختبار ملف العمل	٤٠
الملحق: ٢٠	كشف حضور المدرس	٤٣

ث

الملحق: ٢١	الصور التعليمية والتعلمية	٥١
الملحق: ٢٢	بطاقة الإشراف	٥٣
الملحق: ٢٣	السيرة الذاتية للباحث	٥٩

الفصل الأول

الإطار العام

هذا الفصل يحتوي على: خلفية البحث وأسئلة البحث وأهداف البحث ومواصفات الإنتاج وفروض البحث وفوائد البحث وحدود البحث والدراسات السابقة وتحديد المصطلحات.

أ. خلفية البحث

للنحو أهمية كبيرة داخل منظومة اللغة العربية، ويلعب دورا مهما في فهم المقروء وفي الاستماع والتعبير السليم شفها أو كتابيا. ولذلك يعتبر النحو أهم المواد في علوم اللغة العربية.^٢ قال ابن جني النحو هو "انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع، والتحقيق، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها."^٣

يدرس النحو كمادة مستقلة من العلوم العربية في كثير من المؤسسات الإسلامية بإندونيسيا من المستوى الابتدائي إلى الجامعي. ولكن للأسف يعد معظم الطلبة الذين يدرسون النحو أنه مادة مدهشة ومخيفة، بحيث أصبحت القواعد النحوية ينفر منها التلاميذ ويضيقون ذرعا بها. تدريس النحو في معظم مستويات التعليم يتركز كثيرا على البحث عن مواقع الكلمات أي إعراب أواخر الكلمات في الجملة. وقد أدى هذا الحال إلى شبه معاداة لاستخدام القواعد في المهارات اللغوية بل انعكس ذلك إلى كراهية التلاميذ للغة العربية بجملتها والاستهانة بها وبمن يعملون في ميدانها.

^٢ العلوم العربية هي ثلاثة عشر علما: الصرف والإعراب والرسم والمعاني والبيان والبدیع والعروض والقوافي والشعر والإنشاء والخطابة وتاريخ الأدب و متن اللغة. وذهب إلى أن "أهم هذه العلوم هو الصرف والإعراب" انظر: شيخ مصطفى غلاييني، جامع

الدروس العربية، الجزء الأول، (الطبعة الثامنة والعشرون؛ بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٩٣م)، ص. ٧ - ٨.

^٣ أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، المجلد الأول، (بيروت: دار الكتاب العربي، دون التاريخ)، ص. ٣٤.

فمن المتأكد أن كراهية الطلبة للعربية وبخاصة لمادة النحو تؤثر كثيرا في انخفاض دافعتهم في تعلم النحو وهذا ما يسبب ضعفهم أو انخفاضهم في النحو. يرى عاشور والحوامدة أن أسباب ضعف الطلبة في القواعد النحوية:

- (١). كثرة القواعد النحوية والصرفية وتشعبها وكثرة تفصيلاتها بصورة لا تساعد على تثبيت هذه المفاهيم في أذهان الطلبة بل تجعلهم يضيّقون بها.
- (٢). الكثير من القواعد النحوية التي يتم تدريسها للتلاميذ في المدرسة لا تحقق هدفا وظيفيا في حياة التلاميذ. (٣). الاختصار في تدريس القواعد النحوية على الجوانب الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط أواخرها، وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى. (٤). هناك أسباب ترجع إلى البيئة المحيطة التي يعيش فيها الطالب يتأثر ويؤثر فيها، البيت والمجتمع والأصدقاء الذي يتعامل الطالب معهم، فالطالب بين جدران الصف يدرس شيئا من النحو، فإن خرج من صفه وترك قاعة الدرس لم يلمس أي تطبيق ولا استخدام لما درسه وبذلك تحدث الفجوة بين ما يدرسه الطالب وبين ما هو مطبق على أرض الواقع. (٥). المقررات الدراسية التي لا تعني بتتابع أبواب النحو وقواعده وتعميق مفاهيمه تعميقا متدرجا، بل إن كثيرا منها لا يهتم بالتفصيلات المهمة التي توضح القاعدة وتساعد على فهمها.
- (٦). عدم التزام بعض المعلمين بطريقة التدريس السليمة في تدريس القواعد النحوية، فبعض المعلمين في ما يلجأ إلى الطريقة الإلقائية، ويكتفي فيها بإلقاء أمثلة محددة يعتمد أنه من خلالها قد شرح القاعدة النحوية.
- (٧). ضعف معلمي المواد الأخرى في القواعد النحوية واستخدامهم العامة في تدريس تلك المواد. ^٤

^٤ راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق، (الطبعة الثالثة، عمان: دار المشيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠١٠م)، ص. ١٠٧.

مشكلة تدريس النحو ترجع إلى الأمرين الأساسيين وهما العوامل الداخلية والعوامل الخارجية. فالعوامل الداخلية تتعلق كثيرا بمادة النحو بالذات، والعوامل الخارجية تتعلق كثيرا بدافعية التعلم ونموذج التدريس والموارد البشرية وتجهيز الوسائل التعليمية وغيرها. وبالنسبة إلى ضوء المنهج التعليمي فإن من أسباب مشكلات النحو - كما ذكر سابقا- تتعلق كثيرا بعناصر المنهج وهي أهداف الدرس والمحتوى الدراسي والوسائل التدريسية وعملية التدريس ومنها الاستراتيجية والطريقة المناسبة.

ومشكلة الأهداف هي وقع انحراف أهداف تدريس النحو مما يكون وسيلة إلى كونه غاية، فتؤثر في تصنيف وتأليف كتب النحو من أيدي معظم النحاة التي تتركز مباحثه عن الإعراب وتعميق عنه، فليست المهارة اللغوية التي يستفيد منها الطلبة إلا مهارة القراءة، مع أن النحو أصلا يهتم بالمهارات اللغوية الأربع كافة. واعتبر كثير من النحاة والمدرسين أن النحو علم يتركز اهتمامه في مسألة الإعراب أو أواخر الكلمات فيشتغلون به في تأليف كتب النحو وتدريسه.

الحالة العامة عند غالبية الطلاب، المتمثلة في أن الطالب قد يحفظ من قواعد النحو قدرا لا بأس به، وقد يتقن إعراب الجمل بشكل ممتاز، ولكن رغم ذلك يواجه ضعفا شديدا في التمكن من إنشاء التعبير العربي السليم نحويا، حين يطلب منه ذلك نطقا أو كتابة؛ إذ يعجز عن تجاوز الأخطاء النحوية الكثيرة في تعبيره، وهنا يظهر لنا الخلل الأساسي في طرق تدريس هذا العلم وأدوات ذلك. ومن ناحية أخرى كانت قلة الوسائل المدرسية لتدريس النحو في كثير من المعاهد والجامعات الإسلامية تؤدي إلى انخفاض وعي الطلبة ودافعتهم في تعلم النحو على شكل كثير.

فضلا عن تلك المشكلات فإن ضعف قدرة المدرسين في اختيار واستخدام وتطبيق المداخل التعليمية واستراتيجيتها وطرق تدريسها وأساليبها المناسبة يلعب دورا كبيرا في انخفاض جودة تدريس النحو. وفي كثير من الجامعات الإسلامية بصفة عامة والمعاهد السلفية بصفة خاصة كان نموذج تدريس النحو متركز إلى المعلم بينما يكون

الطلبة سلبين. بالنسبة إلى ذلك فإن الطرق المستخدمة لم تأت بكثير من تدريس فعال كمثال طريقة القواعد والترجمة والطريقة القياسية. وقد قام مبروري بالبحث، ومن نتائجه "إن الطريقة القياسية ليس أكبر نجاحا من الطريقة الاستقرائية."^٥ إذن، لا يزال تدريس النحو رتبيا ومملا بمجرد استخدام النموذج التقليدي بطريقته القديمة السلبية.

وكذلك مايقع في تدريس النحو الوظيفي بقسم اللغة العربية وأدبها في كلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم مالانج، تمت عملية التدريس لمادة النحو الوظيفي على أربع خطوات؛ "(١). تقديم العروض، (٢). الحوار، (٣). المناقشة، (٤). التدريبات أو التطبيقات."^٦ يرى الباحث أن هذه الخطوات التدريسية مازالت محورها المدرس أي المدرس أنشط من الطلبة. إن مادة النحو الوظيفي في هذا القسم يعتبر مادة من المواد النظرية والتطبيقية، التي ينبغي أن يلم بها الطلبة في قسم اللغة العربية وأدبها. وذلك من أجل زيادة فهمهم للظواهر الموجودة في اللغة العربية. وهذه المادة تناقش القواعد العربية الوظيفية؛ الصرفية والنحوية. هذه كلها تنعكس على انخفاض تدريس النحو كما ونوعا بما فيه من ضعف الطلبة في النحو وانخفاض دوافعهم في تعلمه وتركيز اهتمامهم بمهارة القراءة فقط دون اهتمامهم بالمهارات اللغوية الأخرى كمثال مهارتي المحادثة والكتابة.

لذا لا بد من أن تكون هناك محاولات من المؤهلين لحل هذه المشكلات. والدعوات إلى حل المشكلات قد قام بها النحاة قديما وحديثا ولكنها تتركز من الناحية الداخلية للنحو فقط أي تيسير مواد النحو، وللأسف أنها دون جدوى ولم تنال رضا الجميع. في العصر الحديث ظهرت دعوات عديدة لتيسير النحو، وأشهرها دعوات تقترح حذف بعض الأبواب. على سبيل المثال كان شوقي ضيف قدم مشروعا لمجمع

^٥ مبروري، "الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية في تعليم قواعد اللغة العربية، (بحث تجريبي مقارنة لدى طلاب المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية بكديري الثانية"، رسالة الماجستير، مالانج: كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، (٢٠١١م)، ص. ١٥٦.

^٦ توركيس لوبس، الخطة الدراسية لمادة النحو الوظيفي، (مالانج: جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، ٢٠١٤م).

اللغة العربية يدرسه لمدة عامين ووافق على بعض المقترحات، وقام ببعض التيسيرات رغم الهجوم الشديد عليه. وقد جرى بين مجامع اللغة العربية الثلاثة في القاهرة ودمشق وبغداد نوع من الخصام على التيسير وتبقى المجامع بين رفض الآراء وقبولها، وأخيراً تبقى المسألة قابلة للرفض والقبول. وكذلك علي الجارم وآخرون قدموا أيضاً جهوداً كبرى من أجل التيسير، لكن تبقى القضية مفتوحة، وتحتاج لمعالجة تنال رضا الجميع. ومن ثم يرى الباحث أن هناك مجال آخر لا تقل أهميته في حل مشكلات النحو وهو الحل من خارج اللغة ومنها تطوير نموذج تدريس النحو بما فيه من مداخله واستراتيجياته وطرقه وأساليبه. قيل أن الطريقة أهم من المادة، والمدرس أهم من الطريقة، وروح المدرس أهم من كل شيء.

تطوير نموذج التدريس يتعلق كثيراً بمجال العلم النفسي وخاصة بنظريات التعلم، أي كيف تطوّر عملية التدريس حسب تطور ميول الطلبة ودافعيتهم، حيث أن ميول الطلبة ودافعيتهم تلعب دوراً مهماً لنجاح التعليم والتعلم. يرى الباحث أن نظرية التعلم السلوكية التي يستخدمها كثير من مدرسي النحو عامل من عوامل رئيسية في ظهور هذه القضية. ومن خصائص النظرية السلوكية في تدريس النحو هو أن المدرس أنشط من الطلبة، حيث أن الطلبة سلبيون، وكثرة استخدام الطريقة القياسية وطريقة القواعد والترجمة والطريقة الإلقائية، وحفظ مادة النحو عن ظهر قلب الطلبة، وقلة الأمثلة الواقعية، وقلة تطبيق القواعد في المحادثة والكتابة، وكثرة استخدام كتب النحو العلمي وليس النحو التعليمي أو الوظيفي.^٧ قد حان الوقت لاستخدام البنائية في تدريس النحو كي يكون فعالاً وتؤدي إلى نجاحه.

^٧ يمكن أن نميز بين أربعة للنحو: النحو التقليدي، والنحو الشعبي والنحو العلمي والنحو التعليمي. النحو التقليدي نحو معياري يقوم على أساس اللغة المكتوبة. وأما النحو الشعبي فهو خلاصة وافية من المعتقدات الشعبية المتعلقة ببنية اللغة. أما النحو العلمي فهو نحو وصفي وضعه اللغويون. وأما النحو التعليمي فهو نحو أعد بهدف تحقيق أغراض تعليمية. انظر: هكتر هامرلي، النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية، ترجمة راشد بن عبد الرحمن الدويش، (رياض: فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٤١٥هـ)، ص. ١٥٧.

نظرية التعلم البنائية تهتم بعملية التعليم اهتماما كبيرا وفي حين أن النظرية السلوكية تهتم كثيرا بالتحصيل الدراسي. لذلك فإن مناصري النظرية البنائية، ينتقدون نموذج التعلم اللفظي أو طريقة المحاضرة باعتبارها أسلوبا تقليديا، ولم يعد صالحا ولا ينسجم مع خصائص عصرنا، ولها كثير من السلبيات التي تؤثر سلبا في تعلم التلاميذ وفي تطوير قدراتهم، وخاصة قدرات التفكير المنطقي والتفكير الناقد.

هناك الدلائل المنطقية التي يعتمد عليها الباحث في اختيار النظرية البنائية في تطوير نموذج التدريس وهي: " (١). إن العلوم والتحصيل الدراسي عملية يبينها الفرد، (٢). العلم هو بناء الحوادث التي يختبر منها الطلبة، (٣). لا بد من أن يكون التعلم يسير على السياق المناسب، (٤). يقع التعلم من خلال استخدام الوسائل، (٥). التعلم هو المحاورة الاجتماعية داخليا، (٦). يتعلم الطلبة بما فيهم من خلفيات متنوعة، (٧). فهم المعارف المدروسة هو التحصيل الرئيسي لدى الناس.^٨

فضلا عن الدلائل المذكورة هناك الأسباب التي يستند عليها الباحث في اختيار النظرية البنائية لتطوير نموذج تدريس النحو على المستوى الجامعي، وهي:

١. بالنسبة إلى أزمنة القرن الواحد والعشرين فأدى التطور الكبير في كافة مجالات الحياة الحديثة بحاجة ماسة إلى متطلبات جديدة وفاعلة. وقد فرضت هذه الأزمنة ضرورة لمتطلبات العصر الحديث لما شاهده من تطور حضاري هائل في كافة مناحي الحياة من تكنولوجيا الاتصالات وعصر الإنترنت المتسع لميدان التطور العلمي المتسع. وواحدة من ضرورتها الملحة هي مجال العملية التعليمية والتربوية، فلا بد الأخذ من الطرق والأساليب التدريسية المعاصرة لتلبية غرض تلك المتطلبات. وتعتبر النظرية البنائية نظرية من النظريات التعليمية الحديثة بنظر الكثير من علماء النفس المعرفي في غاية الأهمية التطبيقية لما لها من دور فاعل في العملية التعليمية والتعلمية.

⁸Benny A. Pribadi, *Model Desain Sistem Pembelajaran*, (Cet. III; Jakarta: Dian Rakyat, 2011), hlm. 155 – 156.

٢. بصدد ترقية جودة التدريس فمن المحاولات التي نقوم بها الفهم عن كيف يتعلم الطلبة. لأن فهم المدرس عنه يستفيد منه المدرس في صياغة البرنامج التدريسية المناسبة لدى الطلبة. والنظريات المقصودة هي النظرية النفسية واللغوية والتربوية، بل يعد الإمام بها من باب معرفة العلوم بالضرورة في مجال تدريس اللغة الهدف أي اللغة الثانية كانت أم اللغة الأجنبية. ومن النظريات النفسية هي النظرية البنائية.

٣. التعليم في المستوى الجامعي يختلف من المستويات التربوية قبله حيث أن يستلزم الطلبة في هذا المستوى أن يكون أنشط وأفعال من الأستاذ الذي يعلمهم في اكتشاف المعارف والخبرات داخل الفصل كان أم خارجه. هذا المفهوم يناسب بمفهوم النظرية البنائية حيث تذهب إلى أن طالبا يبنى فكرته نفسه بكل نشاط.

٤. إن الغاية الرئيسية في تعلم النحو لا يتوقف في معرفة القواعد النحوية فحسب بل لا بد من أن يكون وظيفيا ومطابقا في حياة الطلبة. هذا المبدأ يناسب بالنظرية البنائية التي تذهب إلى أن يكون التدريس يتيح فرصة كثيرة لدى الطلبة في اتصال معرفة يدرسونها بخبراتهم اليومية خارج الفصل.

فمما سبق ذكره، أن من مشكلات تدريس النحو تتعلق كثيرا بنظرية التعلم المستخدمة. لحل هذه المشكلة فلا بد من مغادرة النظرية السلوكية إلى النظرية البنائية. قال عین: "إن استخدام النموذج التدريسي الرئيسي ينعكس على انحراف دافعية الطلبة وضعف تحصيلهم الدراسي. فينبغي على مدرس النحو أن يتأهل في اختيار واستخدام وتطوير نموذج التعليم الفعال النشاط. ومن نماذج التدريس الذي يمكن تطويره هو نموذج التدريس القائم على النظرية البنائية." ^٩ لهذه الغاية تحتاج إلى البحث العلمي. فيقترح الباحث موضوع الأطروحة: "تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية (بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وأدبها جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج - إندونيسيا)".

^٩Moh. Ainin, *Metodologi Penelitian Peningkatan Kualitas Pembelajaran Bahasa Arab, Teori dan Praktik*, (Cet. II; Malang: CV. Bintang Sejahtera, 2014), hlm. 102.

إن مشكلة البحث هذه هي إجراءات تدريس النحو في كثير من الجامعات الإسلامية مازالت مملّة بسبب نظرية التعلم السلوكي الذي يستخدمها كثير من مدرسي النحو ويستندون عليها في إجراءات التدريس، فلم تؤد إلى التعليم والتعلم الفعال النشط حتى تنعكس على ضعف الطلبة في النحو وانخفاض دافعيتهم لتعلمه، فيرى الباحث أن لا بد من أن يكون التعليم والتعلم الفعال النشط استناداً إلى النظرية البنائية لترقية رغبة الطلبة في تعلمه وتحصيلهم الدراسي. ولذلك لا بد من مغادرة استخدام النظرية السلوكية إلى النظرية البنائية في تعليم النحو وتعلمه.

ب. أسئلة البحث

١. كيف تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية؟.
٢. ما مدى فعالية نموذج تدريس النحو المطور في ضوء نظرية التعلم البنائية لدافعية طلبة قسم اللغة العربية وأدبها في تعلم النحو؟
٣. ما مدى فعالية نموذج تدريس النحو المطور في ضوء نظرية التعلم البنائية لترقية تحصيل الطلبة بقسم اللغة العربية وأدبها في تعلم النحو؟

ج. أهداف البحث

١. لتطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية بمواصفاتها الخاصة.
٢. معرفة فعالية نموذج تدريس النحو المطور في ضوء نظرية التعلم البنائية لدافعية طلبة قسم اللغة العربية وأدبها في تعلم النحو.
٣. معرفة فعالية نموذج تدريس النحو المطور في ضوء نظرية التعلم البنائية لترقية تحصيل الطلبة بقسم اللغة العربية وأدبها في تعلم النحو.

د. مواصفات الإنتاج

الإنتاج المطور هو الأدوات التدريسية المطبوعة وسمها الباحث بـ "أدوات تدريس النحو الوظيفي على أساس نظرية التعلم البنائية". يتميز النموذج بشكله الأدوات التدريسية من غيرها بمواصفاته الخاصة وهي:

١. يستهدف النموذج المطور تيسيرا للطلبة والمدرسين في تعليم وتعلم النحو الوظيفي.
٢. يتكون النموذج من المدخل والاستراتيجية والطرق والأساليب. أما مدخل التدريس فهو المدخل البنائي، وأما استراتيجية التدريس فهي استراتيجية التعلم البنائي، وأما طرق التدريس فهي: الطريقة الإلقائية، طريقة المناقشة، والطريقة الاستقرائية، وطريقة حل المشكلة، والطريقة الوظيفية. وأما الأساليب فكل أنشطة المدرس والطلبة في المراحل التدريسية الخمس: مرحلة التشويق ومرحلة الاستكشاف ومرحلة التفسير ومرحلة التوسع ومرحلة التقويم.
٣. الأدوات التدريسية تتكون من ١٥ محاضرة ويضمن كل منها أربعة مكونات: المقرر الدراسي وخطة التدريس اليومية ومحتوى الدرس والتقويم الدراسي. تتميز هذه المكونات الأربع بالنظرية البنائية المتصورة في كل منها.
٤. المقرر الدراسي يتكون من تسع وحدات ولكل وحدة تشتمل على: (١). معيار الكفاية، (٢). الكفاية الأساسية، (٣). المحتويات الدراسية، (٤). المؤشرات، (٥). أنشطة التدريس، (٦). التقويم/التقييم، (٧). الزمن، (٨). المصادر الدراسية.^{١٠}
٥. خطة التدريس اليومية تتكون من ١٥ خطة ولكل منها تتضمن فيها من: (١). العينة الدراسية، (٢). معيار الكفاية، (٣). الكفاية الأساسية، (٤). أهداف الدرس، (٥). محتوى الدرس، (٦). طرائق التدريس، (٧). إجراءات التدريس، (٨). الزمن، (٩). المصادر الدراسية، (١٠). التقويم.^{١١} وتتميز بمراحل التدريس البنائية الخمس: مرحلة التشويق ومرحلة الاستكشاف ومرحلة التفسير ومرحلة التوسع ومرحلة التقويم.
٦. محتوى الدرس لأربع عشرة محاضرة، ويتميز بالخصائص التالية: (١). موضوعاته تتكون من سبع موضوعات، (٢). لا يعرض محتوى الدرس عرضا كاملا بل

¹⁰Sa'dun Akbar, *Instrumen Perangkat Pembelajaran*, (Cet: II; Bandung: PT. Remaja Rosdakarya, 2013), hlm. 8.

¹¹ Daryanto dan Aris Dwicahyono, *Pengembangan Perangkat Pembelajaran*, (Cet. I; Yogyakarta: Penerbit Gava Media, 2014), hlm. 95 – 101.

يعرض عرضاً موجزاً وتتاح الفرصة الموسعة للطلبة في اتمامه، (٣). يعرض محتوى الدرس عرضاً منظماً بالطريقة الإستقرائية، بتقديم أهداف الدرس ويليهما أربعة أعمدة: العمود الأول عرض الأمثلة المتعلقة بالموضوع، والعمود الثاني الأمر بضرب الأمثلة الأخرى مستعينا بالأمثلة في العمود الأول، والعمود الثالث بناء فكرة الطلبة بشرح موجز عن القواعد الموجودة في الأمثلة المعروضة، والعمود الرابع هو استنباط القواعد، (٤). تقدم الأمثلة الملونة على حسب مواقعها الإعرابية.

٧. التقييم الدراسي لأربع عشرة محاضرة، ويتميز خصائصها بالتقييم الواقعي الذي يتضمنه كل الوحدة الدراسية وهو: (١). الاختبار التكويني، وهو نوعان: الاختبار الشفهي أو الاختبار التحريري. (٢). التقييم العملي الذي يتكون من أربعة عشر تقييماً بخمس مؤشرات: النشاط والحماسة والتعاون والرغبة والشجاعة. (٣). تقييم ملف العمل الذي يتكون من إثنا عشر تقييماً.

٥. فروض البحث

بالنسبة إلى ذلك فإن فرضية البحث هي تدريس النحو باستخدام نموذج التدريس المطور على أساس نظرية التعلم البنائية سيكون له أثر فعال في دافعية الطلبة وترقية تحصيلهم الدراسي في تعلم النحو الوظيفي.

و. فوائد البحث

يأتي البحث بفوائد كبيرة بما فيها من نتائج إيجابية نظرية كانت أم تطبيقية:

١. من الناحية النظرية: (١). أن يكون البحث مسهماً في إثراء المعلومات حول نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية لترقية تحصيل الطلبة وميولهم في درس النحو. (٢). أن يكون البحث مرجعاً نظرياً في تطوير نموذج تدريس النحو على أساس نظرية التعلم البنائية، (٣). أن يكون البحث محاولة لنهوض بعلم اللغة العربية بصفة عامة وبمادة علم النحو الوظيفي بصفة خاصة.

٢. من الناحية التطبيقية: (١). للجامعات والمؤسسات التربوية: يتمنى الباحث أن يأتي البحث بالمعلومات المهمة لتنميتها في إجراء تدريس النحو فيها، (٢). للمدرسين: يتمنى الباحث أن يكون البحث دليلاً بديلاً لكل مدرس النحو كلما يقوم بتدريس النحو، (١). للطلبة: يتمنى الباحث أن يكون البحث يدافع الطلبة في تعلم النحو حتى يرتقي التحصيل الدراسي.

ز. حدود البحث

١. الحدود الموضوعية. هناك كثير من نماذج التدريس القائمة على النظرية البنائية التي يمكن تطويرها لتدريس النحو، فيحدد الباحث "نموذج التعلم البنائي" وفاعليته لدافعية الطلبة ولترقية تحصيلهم الدراسي في تعلم النحو. والمراد بالتحصيل الدراسي هنا هو نتائج الطلبة في تطبيق علوم النحو الوظيفي لمهارة الكتابة.
٢. الحدود المكانية. هذا البحث ينحصر على مجتمع البحث وعينته من طلبة المرحلة السابعة في فصلي: أ/ل (AL) وب/ل (BL)، بقسم اللغة العربية وأدبها، كلية العلوم الإنسانية، بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.
٣. الحدود الزمانية. هذا البحث (تجربة الإنتاج) عقد في فترة الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٥ - ٢٠١٦، من شهر أغسطس إلى شهر ديسمبر سنة ٢٠١٥.

ح. الدراسات السابقة

كما هو المعروف أن معنى الدراسات السابقة في الكتابة العلمية هي البحوث أو الكتب التي ألفها أو كتبها المؤلفون السابقون وهي التي تتعلق بالبحث الذي سيقوم الباحث بدراستها. وأما البحوث السابقة المتعلقة بهذا البحث تتكون من اثنا عشر بحثاً؛ ستة بحوث رسالة الدكتوراه، وأربعة بحوث رسالة الماجستير، وبحث علمي واحد ودورية علمية واحدة، وسوف تتضح من خلال الجدول التالي:

الجدول ١.١ : الدراسات السابقة واختلافها بهذا البحث

الرقم	الباحث وسنة الدراسة	العناوين واللغة المستخدمة	البحث لنيل الدرجة	المنهج	من نتائج البحث	الشبه	الفرق
١.	غازي بن صلاح بن هليل المطرفي، ١٤٢٨ هـ.	أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. البحث مكتوب باللغة العربية.	رسالة الدكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم، كلية التربية جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.	البحث التجريبي	ومن نتائج البحث أظهرت نتائج الدراسة بشكل عام أن طلاب المجموعة التجريبية قد تفوقوا على نظائهم في المجموعة الضابطة في متوسط درجات التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى التذكر، ومستوى الفهم، ومستوى التطبيق، وعند المستويات المعرفية الثلاث السابقة معاً. وقد كان هذا التفوق دالاً إحصائياً عند مستويات الدلالة (٠.٠٥) لجميع المستويات المعرفية السابقة	إنهما يتكلمان عن نموذج التعلم البنائي في التدريس	يتركز البحث في تجريب فاعلية نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم، بينما يكون الباحث يركز ببحثه في تدريس النحو باستخدام نموذج التعلم البنائي

الرقم	الباحث وسنة الدراسة	العناوين واللغة المستخدمة	البحث لنيل الدرجة	المنهج	من نتائج البحث	الشبه	الفرق
٢.	سوهارمون، ٢٠١٤م	تطوير النموذج التعليمي بمهارة الكلام في ضوء الفروق الفردية (بال تطبيق) على طلبة جامعة محمود يونس الإسلامية الحكومية باتونسجكر سومطرة الغربية (إندونيسيا). مكتوب باللغة العربية.	رسالة الدكتوراه في كليات الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.	البحث التطويري	إن النموذج المطور يجعل المحاضر نشيطا وفعالا في إعداد تخطيط التعليم، وتحليل المواد الدراسية واختيار طريقة التعليم وعملية التعلم والتعليم والتقويم. وكذلك الطلبة الذين يدرسون باستخدام النموذج التعليمي المطور أحسن وأرقى من غيره تحصيلًا ودراسًا.	إثما يتكلمان عن تطوير نموذج التعليم أو التدريس.	يتركز البحث في تطوير النموذج القائم على نظرية الفروق الفردية في تعليم المهارة الكلام، بينما يكون هذا البحث متركز في تطوير النموذج القائم على البنائية في تدريس النحو.
٣.	نانا جومهاننا، ٢٠١٤م	الإتجاهات العلمية في تطوير مناهج اللغة العربية للمدارس الثانوية الإسلامية في إندونيسيا (دراسة تحليلية عن النظرية اللغوية والنفسية في مناهج سنة ١٩٨٣ - ٢٠٠٨م)،	رسالة الدكتوراه في كليات الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.	البحث الوصفي التحليلي	أن هيمن أثر النظرية البنوية والسلوكية على مجريات تطوير مناهج تعلم اللغة العربية للمدارس الثانوية الإسلامية منذ فترة عام ١٩٨٣ ميلادية، بمعنى أن تطوير هذه المناهج ظل يتأسس كثيرا على هاتين النظريتين بوصفهما أساسا	إثما يتكلمان عن النظرية البنائية التي هي نظرية من النظريات	يتركز البحث عن وصف تطوير مناهج تعليم اللغة العربية للمدارس الثانوية الإسلامية في إندونيسيا، بينما يكون الباحث يركز بخته في تطوير نموذج تدريس النحو من أجهزته

		البحث مكتوب باللغة العربية		واتجاهها علميا. فيمكن القول أن مناهج تعليم اللغة العربية للمدارس الثانوية الإسلامية لفترة بين ١٩٨٣ - ٢٠٠٨ م على الوجه العام، لم تكن قادرة على التحرر من قيود تأثير النظرية البنيوية والنظرية السلوكية.	الدراسية القائمة على النظرية البنائية.
٤.	مستاجي (Mustaji) ٢٠٠٩	<i>Pengembangan Model Pembelajaran Berbasis Masalah dengan pola Kolaborasi dalam Mata Kuliah Masalah Sosoal</i> مكتوب باللغة الإندونيسية	رسالة الدكتوراه في كليات الدراسات العليا بجامعة مالانج الحكومية.	إن نتيجة التجريب من النموذج التدريس والأدوات التدريسية تجاه العملية التدريسية وتحصيلها تدل على أنها إيجابية وصالحة في استخدامها للتدريس.	لأهما يتكلمان عن تطوير نموذج التدريس.
			البحث التطويري	يتركز البحث في تطوير نموذج التدريس على أساس المشكلات، بينما يكون الباحث يركز بحثه في تطوير النموذج القائم على النظرية البنائية في تدريس النحو.	

الرقم	الباحث وسنة الدراسة	العناوين واللغة المستخدمة	البحث لنيل الدرجة	المنهج	من نتائج البحث	الشبه	الفرق
٤.	سوفريادي، (Supriyadi) ٢٠١٢م.	<i>Pengembangan Perangkat Pembelajaran Keterampilan Karya Tulis Ilmiah Berpendekatan Konstruktivisme</i> البحث مكتوب باللغة الإندونيسية.	رسالة الدكتوراه في كليات الدراسات العليا بجامعة مالانج الحكومية.	البحث التطويري	تقع ترقية إنجاز التعلم بشكل بارز في مادة كتابة البحث العلمي قبل عملية التدريس بينه وبين ما بعده. وكذلك نتيجة من عقد المحاورة مع الطلبة تدل على أن تدريس كتابة البحث العلمي باستخدام مدخل التعلم البنائي يستفيد منها الطلبة عدة المنافع ومنها تدريب شجاعتهم في تقديم الآراء، والمسؤولية، وتدريبهم الإجتماعية واحترام الآراء الأخرى من خلال المناقشة.	لأهما يتكلمان عن استخدام المدخل البنائي في التدريس.	يتركز البحث في تطوير الأدوات التدريسية لمادة مهارة كتابة البحث العلمي، بينما يكون الباحث يركز بحثه في تطوير نموذج التدريس لمادة التحو.
٦.	سامية محمد محمود عبد الله، ٢٠٠٧م	أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج.	رسالة الماجستير، بقسم المناهج وطرق التدريس كلية الآداب جامعة الفيوم.	البحث التحريبي	إن التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي قد كان له آثار إيجابية في جوانب مختلفة لدى التلاميذ عينة البحث مما جعل ذلك ينعكس على اتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس، ويتضح ذلك من خلال	لأهما يتكلمان عن نموذج التعلم البنائي في التدريس.	يتركز البحث في تحريب فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج، بينما يكون هذا

		البحث مكتوب باللغة العربية.		مقارنة المتوسط الذي كانوا عليه تلقي المعالجة التجريبية بالمتوسط الذي أصبحوا عليه بعد المعالجة التجريبية.	الباحث متركز في تطوير نموذج تدريس النحو باستخدام نموذج التعلم البنائي.
٧.	ملاك بنت محمد سالم	فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم وأثرها في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض. البحث مكتوب باللغة العربية.	رسالة الماجستير، في قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية - المبينات الرياض - المملكة العربية السعودية.	البحث التجريبي - التقويمي. (١). فاعلية النموذج المقترح في تنمية الممارسات التدريسية البنائية لدى معلمات العلوم، (٢). الانخفاض الشديد في مستوى صحة تصورات طالبات المجموعتين التدريسية والضابطة لمفاهيم التغيرات الكيميائية في التطبيق القبلي لاختبار التصورات البديلة، مما يدل على أن معظم الطالبات لديه تصورات بديلة حول المفاهيم الواردة في الاختبار. (٣). فاعلية الممارسات التدريسية البنائية في تعديل التصورات البديلة حول مفاهيم التغيرات الكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط.	إنهما يتكلمان عن النموذج البنائي في التعليم.

٨.	إصاف شافعي، ٢٠٠٨م	<i>Model Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Konstruktivisme di Perguruan Tinggi Islam</i> مكتوب باللغة الإندونيسية	البحث العلمي، جامعة "التقوى" للتربية الإسلامية باندونج.	البحث التطويري	إن نموذج التعليم في ضوء النظرية البنائية يرقى عملية التعليم والمهارات اللغوية لدى الطلبة ويرقي أيضا توظيف المحاضر، لأن (١). تكون الأوقات الدراسية أشد فعال، (٢). يكون التعليم متركزا بكثير، (٣). يكون النشاط التعليمية أشد المراقبة.	إنهما يتكلمان عن تطوير نموذج التدريس في ضوء النظرية البنائية.	يقوم الباحث بتطوير نموذج تدريس اللغة العربية بصفة عامة، في حين يكون الباحث يركز بحثه في تطوير نموذج تدريس النحو بصفة خاصة.
٩.	الفجر، ٢٠٠٧م	ترقية مهارة الكتابة باللغة العربية بالمدخل البنائي لطلاب الفصل السادس في قسم تعليم اللغة العربية بجامعة حوارى سيوو الإسلامية الحكومية ييميترو لانبونج. البحث مكتوب بالعربية.	رسالة الماجستير في كليات الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.	البحث التحريبي	إن المدخل البنائي فعال لترقية مهارة الكتابة باللغة العربية وتصل هذه الترقية إلى الدرجة المتوسطة عشر درجة، حيث نال الطلبة الدرجة المعدلة ١٦،٧٦ (مستوى جيد) في الاختبار البعدي للدورة الأولى، ونالوا الدرجة المعدلة ٧،٨٧ في الاختبار البعدي للدورة الثانية.	إنهما يتكلمان عن استخدام المدخل البنائي في تدريس العربية.	يتركز البحث في تجريب فاعلية استخدام المدخل البنائي في تدريس مهارة الكتابة باللغة العربية، بينما يكون الباحث يركز بحثه في تطوير نموذج تدريس النحو على أساس النظرية البنائية.

الرقم	الباحث وسنة الدراسة	العناوين واللغة المستخدمة	البحث لنيل الدرجة	المنهج	من نتائج البحث	الشبه	الفرق
١٠.	أنا أحييت	تطوير المواد الدراسية على أساس المدخل البنائي لتعليم اللغة العربية في ضوء المنهج الدراسي على مستوى الوحدة التربوية. مكتوب باللغة العربية.	رسالة الماجستير في كليات الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.	البحث التطويري	إن المواد على أساس المدخل البنائي فعالة لتعليم العربية ولترقية كفاءة الطلبة في تعلم العربية لاكتساب المهارات اللغوية الأربع. فيستطيع الطلبة تعلم العربية على حسب معارفهم وخبراتهم ويربطوا المعلومات في المواقع اليومية.	إهما يتكلمان عن المدخل البنائي في تطوير التدريس.	يتركز البحث في تطوير المواد الدراسية، بينما يكون الباحث يركز بحثه في تطوير نموذج التدريس.
١١.	ن. ستيانينجسه، ٢٠١٢م	<i>Pengembangan Perangkat dan Model Pembelajaran Berbasis Konstruktivisme, Mata Kuliah Statistika Melalui Pendekatan Lesson Studi.</i> مكتوب باللغة الإندونيسية.	دورية البحث الإنساني، (عدد ١٣، غرة ١، فبراير).	البحث التطويري	إن استخدام نموذج التدريس على الأساس البنائية ترقى أنشطة الطلبة التي أقيست بمؤشرات القدرة في إجابة الأسئلة وطرحها وتقديم الآراء والفكر وقدرة في تقديم الملاحظات.	إهما يتكلمان عن المدخل البنائي في عملية التطوير.	يتركز البحث في تطوير الأدوات ونموذج التدريس الإحصائية بينما يكون الباحث يركز بحثه في تطوير نموذج التدريس لمادة النحو.

الرقم	الباحث وسنة الدراسة	العناوين واللغة المستخدمة	البحث لنيل الدرجة	المنهج	من نتائج البحث	الشبه	الفرق
١٢	محمد قشيري، ٢٠١٦م	تطوير مواد النحو الوظيفي وأثر استخدامها في رفع دوافع الطلبة وتحصيلهم في تعلم النحو (بال تطبيق على طلبة قسم اللغة العربية بجامعة مالانج الحكومية. مكتوبة باللغة العربية.	رسالة الدكتوراه في كليات الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.	البحث التطويري	إن المواد التعليمية المطورة فعالة الاستخدام لرفع دوافع الطلبة وتحصيلهم في مادة "تطبيق النحو الأول".	إهما يتكلمان عن النحو الوظيفي والدوافع والتحصيل.	يتركز البحث في تطوير مواد النحو الوظيفي، بينما يكون الباحث يركز ببحثه في تطوير نموذج تدريس النحو الوظيفي.

انطلاقاً من الجدول السابق فاختلف هذا البحث من البحوث السابقة حيث يريد الباحث تطوير نموذج تدريس النحو خاصة وليس تدريس مهارات اللغة العربية. واختار الباحث واحداً من الاستراتيجيات القائمة على النظرية البنائية وهو نموذج التعلم البنائي وتطرق الباحث فاعلية النموذج المطور لدافعية الطلبة ولترقية تحصيلهم الدراسي في تعلم النحو الوظيفي. إذن كان هذا الموضوع يختلف من البحوث السابقة الموجودة ويليق القيام بالبحث عنه.

ط. تحديد المصطلحات

يرى الباحث أنه من الضروري تحديد معاني بعض المصطلحات الواردة في هذا الموضوع وهو كما يلي:

١. تطوير النموذج. كلمة "تطوير" معناها العام هي "الدراسة المنظمة للتصميم والتطوير وتقويم البرنامج والعملية والإنتاج لتحقيق الأهداف".^{١٢} بينما يكون معنى تطوير النموذج هو "محاولة لاستكمال وإيجاد شيء جديد قائم على منهج علمي خاص. ومن أقسام النموذج المطور هي: (١). نموذج البرنامج، (٢). نموذج التدريس، (٣). نموذج الدورة، (٤). نموذج الإرشاد.^{١٣} والنموذج المطور المراد في هذا البحث يقتصر على تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية أو المدخل البنائي.

٢. نموذج التدريس هو "ما يوظفه المعلم من إجراءات ذي خطوات محددة (طريقة، استراتيجية وغيرها) في تنفيذ الدروس".^{١٤} كان نموذج التدريس متنوعة، ونموذج التدريس الذي يراعى تطويره مقتصر على "نموذج التعلم البنائي".

¹²Sri Pujiasturi, "R2D2" Desain Penelitian Pengembangan Cocok untuk Penelitian Pembelajaran Bahasa Berdasarkan Konstruktivisme, dalam buku "Bahasa dan Sastra dalam Berbagai Perspektif", Anwar Efendi (Ed.), (Yogyakarta: Tiara Wacana, 2008), hlm. 304.

¹³Fauzi Eko Purnomo, "Pengembangan Model," <http://pkbmcianggala.blogspot.com>, diakses tanggal 29 Desember 2014.

¹⁴خلدون عبد الرحيم أبو الهجائي و عماد توفيق السعدي، "أثر نموذج التعليم وأسلوب التعليم في تطوير مهارة القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي"، مجلة جامعة دمشق، المجلد ١٩، ١ (٢٠٠٣م)، ص. ١٣٩.

٣. نظرية التعلم البنائية أو النظرية البنائية أو المدخل البنائي، وصف بروكس وبروكس

(Brooks and Brooks, 2006) كما نقله وردويو:

"The constructivist approach stimulates learning only around concept in which the students have a prekindled interest."

إذن، مصطلحات نظرية التعلم البنائية والنظرية البنائية والمدخل البنائي في

صعيد واحد وتستخدم متبادلات في هذا البحث. البنائية تختلف من البنيوية حيث

أن البنائية بمعنى "Constructivisme" والبنيوية بمعنى "Structuralisme".

النحو. إن النحو من حيث مفهومه نوعان وهما المفهوم المنحرف من هدف

النحو أصلاً والمفهوم كما هو أصلاً. وأما مفهوم النحو الذي ينحرف من هدفه أصلاً

هو التعريفات التي تتركز النحو كعلم الذي يعرف به ضبط أواخر الكلمات ومعرفة

حالتها إعراباً وبناء وتركيب الجملة، بينما مفهوم النحو كما هو أصلاً هو علم البحث

في التراكيب وما يربط بها من خواص كما أنه يتناول العلاقات بين الكلمات في

الجملة وبين الجمل في العبارات.^{١٥} فالمراد بالنحو في هذا البحث مقتصر على مفهوم

النحو الوظيفي.

^{١٥} راتب قاسم عاشور ومحمد فواد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص. ١٠٣.

الفصل الثاني

الإطار النظري

هذا الفصل يحتوي على ستة مباحث؛ المبحث الأول: نموذج التدريس وتطويره والمبحث الثاني: النحو وتدرسه والمبحث الثالث: نظرية التعلم البنائي والمبحث الرابع: نموذج التدريس باستخدام نظرية التعلم البنائية والمبحث الخامس: دافعية التعلم والتحصيل الدراسي والمبحث السادس: الإطار الفكري.

المبحث الأول : نموذج التدريس وتطويره

قبل أن يصف الباحث نموذج التدريس وطرائق تطويره وصفا مفصلا يهتم الباحث بتقديم معنى التدريس الذي يستخدمه كثيرا في هذا البحث حتى يتضح الفرق بينه وبين التعليم. هذان المصطلحان يعد هما كثير من المربين مترادفين ويصعب عقول بعضهم التفريق بينهما. فنجد أنهما أحيانا يستخدم في موضع غير موضعه. في هذا البحث سيحاول الباحث توضيح معنى كل منهما بشكل موجز.

أ- التدريس والتعليم

١. مفهوم التدريس

للتدريس مفاهيم عديدة، مع أنه من أكثر الألفاظ شيوعا واستعمالا في الحياة العملية والاجتماعية، حيث انتشر التدريس لدى جميع فئات المجتمع وطبقاته. التدريس لغة مصدر من فعل "دَرَسَ - يُدَرِّسُ" بمعنى "جعله يدرس"^{١٦} ويطلق عليه في الإندونيسية "pembelajaran" وفي الإنجليزية "teaching and instruction"^{١٧} أي "إيصال الفكرة". ولذلك التدريس هو "إيصال الفكرة من خلال التدريس".^{١٨}

^{١٦} لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام، (الطبعة السابعة وثلاثون؛ بيروت : دار المشرق، ١٩٨٦م)، ص. ٢١١.

^{١٧} Hans Wehr, *A Dictionary of Modern Written Arabic*, (London: Macdonald & Evans Ltd., 1974), hlm. 278.

^{١٨} Bambang Warsita, *Teknologi Pembelajaran, Landasan & Aplikasinya*, (Cet. I; Jakarta: Rineka Cipta, 2008), hlm. 265.

وتعددت تعريفات مصطلح التدريس من باحث لآخر كما تعددت تعريفات مصطلح التعليم. وصف سلامة نقلا عن أبي حطب إنه "الجانب التطبيقي التقني للتربية، ويتطلب إضافة إلى شروط التعلم وشروط التعليم وجود مرشد لعملية التعلم والتعليم، وهذا المرشد قد تكون معلما، أو آلة التدريب مثل: تلفزيون أو الحاسوب، إضافة إلى تفاصيل عملية التدريس داخل الصف وخارجها."^{١٩} وذهب رستمان إلى أنه "عملية الاتصال بين المدرس والطلبة مباشرة كانت أم غير مباشرة، مثل الاتصال المباشر هو التدريس في الفصل، ومثل الاتصال غير مباشرة هو استخدام الوسائل التعليمية."^{٢٠} وعرفه كل من العدوان والحوامدة "عملية إنسانية مقصودة هدفها مساعدة المتعلمين على التعلم، فهو الجانب التطبيقي التكنولوجي للتربية، ويتضمن شروط التعلم والتعليم معا، ويحتاج إلى معلم أو آلة، وقد يتم داخل الغرفة الصفية أو خارجها."^{٢١}

انطلاقا من التعاريف السابقة عرف التدريس "عملية مقصودة ومخطط ومنظمة ونشاط تفاعلي تواصل بين عناصر التدريس تتم وفق تتابع معين من الإجراءات التي يقوم بها المدرس وتلاميذه داخل المدرسة وخارجها وتحت إشرافها بقصد مساعدة التلاميذ على التعلم والنمو المتكامل."

٢. مفهوم التعليم

التعليم لغة مصدر علّم-يعلّم بمعنى عرّف^{٢٢} أو "جعله يعلم"^{٢٣} ويطلق عليه في الإندونيسية "pengajaran"^{٢٤} وفي الإنجليزية "instruction و direction و teaching".^{٢٥}

^{١٩} عبد الحافظ محمد سلامة، تصميم التدريس، (رياض : درا الخريجي للنشر والتوزيع، ١٤٢٤هـ)، ص. ١٦.

^{٢٠} Rusman, *Model-Model Pembelajaran, Mengembangkan Profesionalisme Guru*, (Cet. V; Jakarta: PT. Raja Grafindo Persada, 2012), hlm. 134.

^{٢١} زيد سليمان العدوان ومحمد فواد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، (الطبعة الأولى؛ عمان: دار المسيرة للنشر

والتوزيع، ٢٠١١م)، ص. ١٥.

^{٢٢} مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، (الطبعة الرابعة؛ مصر: مكتبة الشروق الدولية، ٢٠٠٤م)، ص. ٦٢٤.

^{٢٣} لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام، ص. ٥٢٦.

^{٢٤} Atabik Ali dan Ahmad Zuhdi Muhdhar, *Kamus Kontemporer Arab – Indonesia*, (Yogyakarta: Yayasan Ali Maksum Pondok Pesantren Krapyak, 1996), hlm. 520.

كما سبق ذكره أن تعاريف التعليم تعددت من باحث لآخر ويتضح ذلك فيما يلي: التعليم عند السمان هو "إيصال المعلم العلم والمعرفة إلى أذهان التلاميذ بطريقة قويمية وهي الطريقة الإقتصادية التي توفر لكل من المعلم والمتعلم الوقت والجهد في سبيل الحصول على العلم والمعرفة."^{٢٦} انسجاماً مع ذلك قال سلامة نقلاً عن اللقائي التعليم هو "إجراء تطبيقي يستخدم ما كشف عنه علم التعلم في مواقف تعليمية وتربوية داخل الفصل الدراسي في جميع الوسائط التعليمية."^{٢٧}

انطلاقاً من التعاريف السابقة يرى الباحث أن المعلم في التعليم يرى أن في ذهنه مجموعة من المعارف والمعلومات ويرغب في إيصالها للطلاب لأنه يرى أنهم بحاجة إليها فيمارس إيصالها لهم مباشرة من قبله شخصياً وفق عملية منظمة ناتجة تلك الممارسة هي التعليم، ويتحكم في درجة تحقق حصول الطلاب على تلك المعارف والمعلومات وما يملكه من خبرات في هذا المجال. ولذلك الهدف من التعليم نقل المعلومات والخبرات والمعارف في ذهن المعلم إلى التلاميذ المحتاجين لهذه المعلومات والمعارف والخبرات والتي تكونت لدى المعلم بفعل معلوماته وخبراته وممارسته. فمجالات التعليم قد تعددت ولم يقتصر على المعلومات فقط بل يكاد يشمل جميع نواحي الشخصية من عقلية وجسمية واجتماعية. بالرغم أن التربية أعم من التعليم إلا في بعض أحيان أصبح التعليم مرادفاً للتربية، فالمعلم هو المربي، ورجال التعليم هم رجال التربية.

٣. الفرق بين التدريس و التعليم

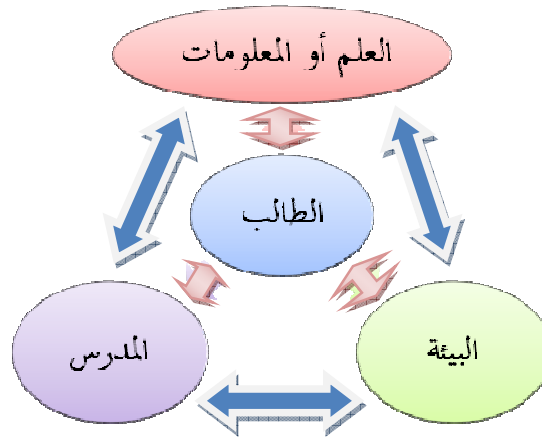
انطلاقاً من التعاريف السابقة يرى الباحث أن التعليم أعم من التدريس أي التدريس فرع من فروع التعليم، لأن التدريس عنده مراحل ثلاثة وهي (١). التخطيط (٢). التنفيذ، (٣). بغية مساعدة المتعلمين على التعلم. ولا بد من أن يكون فيه عملية تفاعلية بين البيئة والطلبة والمدرس. معنى البيئة في هذا الصدد جميع الظروف المادية

²⁵Hans Wehr, *A Dictionary of Modern Written Arabic*, hlm. 636.

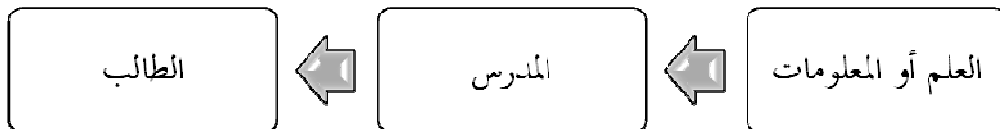
^{٢٦} محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٣م)، ص. ١٢.

^{٢٧} عبد الحافظ محمد سلامة، تصميم التدريس، ص. ١٥.

والبشرية والاجتماعية للمتعلم، والعلاقة المقصودة هي القائمة بين جميع الطلبة من جهة، وبينهم وبين المدرس من جهة أخرى. فتدور محتوياته حول التواصل بين المدرس والطالب بخصوص مجموعة من الأسئلة: ماذا يدرس؟ كيف يدرس؟ ومتى يدرس. تبادل التواصل بين المدرس والطالب والبيئة يتصور في الرسم البياني التالي:



الرسم البياني ٢.١ : صورة التواصل بين المدرس والطالب والبيئة في التدريس^{٢٨}
 بيد أن التواصل بين المعلم والمتعلم في التعليم يكون في اتجاه واحد كما يتمثل في الرسم البياني التالي:



الرسم البياني ٢.٢ : صورة التواصل بين المدرس والطالب في التعليم
 وذهب الباحث إلى أن التواصل بين المعلم والمتعلم في اتجاه واحد ويسمى بالتعليم، بينما التواصل المتبادل بين المعلم والمتعلم يسمى بالتدريس. كما ذكر سابقا أن التفريق بين التدريس والتعليم من مجال اختلاف العلماء. وذكر رشدي أحمد طعيمة خلافا مما سبق أن "التدريس لا يعني مجرد توصيل معلومات أو معارف من معلم إلى متعلم، إنه عملية أكبر من ذلك، إذ تستهدف - في المقام الأول - الكشف عما لدى

²⁸ Ridwan Abdullah Sani, *Inovasi Pembelajaran*, (Cet. I; Jakarta: Bumi Aksara, 2013), hlm. 91

التلاميذ من استعدادات وقدرات، ومساعدتهم على استغلالها في أقصى طاقاتها حتى يعلموا أنفسهم بأنفسهم.^{٢٩} اعتمادا على ماسبق من تعاريف التدريس والتعليم يعرف أنهما مترادفان ولكن يتفرقان في الدلالة والاستعمال. ومما سبق من تفصيل حول عملية التعليم والتدريس يقود الباحث إلى محاولة التفرقة بينهما في الجدول التالي:

الجدول ٢.١ : وجوه المقارنة بين التعليم والتدريس^{٣٠}

وجه المقارنة	التدريس	التعليم
القصد	المعلم يقصد كل فعل أو موفق	المعلم يقصد أو لا يقصد
التخطيط	مخطط مسبقا	مخطط أو غير مخطط
وضوح الأهداف	الأهداف معروفة وواضحة	واضحة أو غير واضحة
زمن محدد	زمن محدد وملتزم بوقت	زمن محدد أو غير محدد
القائم عليه	المعلم فقط	المعلم أو غير معلم
المكان	المدرسة	المدرسة أو غير المدرسة
الهدف	مساعدة الطلبة على التفاعل مع الخبرات التي يواجهها في الصف وخارجها	حشق عقول الطلبة بالمعلومات التي يعرضها المعلم
أدوار الطالب	تدريب الطالب على ممارسة عمليات الانتباه والتفكير وممارسة عمليات العلمي المختلفة	التلقي والاستماع والحفظ والترديد
أدوار المعلم	منظم للخبرات والمواقف ومعد للمهام التي سيتفاعل معه الطلبة ومستثيرا لدوافعهم	ملقن إيجابيا يتحدث طيلة الوقت ملم بالمعرفة خبريها.
دور الخبرات والمواد الدراسية	وسائط تساعد الطلبة على تطوير أساليب تفكيرهم وبنائ وتنظيم البنى العقلية لديهم ومواقع لتجريب أفكارهم وأساليب تعلمهم	تدريب أذهان الطلبة على أساليب زيادة معارفهم واستخدامها كوسائط للتدريب العقلي والتكرار الآلي.

ب- نموذج التدريس

لاشك أن التدريس له غايات أو أغراض أو أهداف. وللحصول عليها لا بد لكل مدرس من أن يفهم العملية التي تحصل بها الأغراض المستهدفة فهما جيدا ويقدر

^{٢٩} رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨م)، ص. ٤٠.

^{٣٠} "مهارات التدريس الفعال"، www.alferdawsschools.com/ تم التحميل في التاريخ ٢٧ مارس ٢٠١٥م.

على تطبيقها وتنفيذها. المراد بالعملية هنا هي عملية التدريس بكل أبعادها. وهذه العملية تسمى بنموذج التدريس. ومن أقسام النماذج المطورة هي: (١). نموذج البرنامج، (٢). نموذج التدريس، (٣). نموذج الدورة، (٤). نموذج الإرشاد.^{٣١} هذه كلها يطلق عليها بتطوير تصميم البرنامج الدراسية.

١. مفهوم نموذج التدريس

لفظة "نموذج أو أنموذج" معرب من اللغة الفارسية "نموده" جمعه نماذج بمعنى "مثال الشيء".^{٣٢} ويطلق عليه في اللغة الإندونيسية بـ "Model" أي "أنماط من الأشياء التي ستصنع أو ستحصل عليها".^{٣٣} والنموذج في هذا الصدد هو نموذج التدريس وتعددت تعريفاته من المفكرين. عرفه سوتيرمان: "عقود أو تنسيق من مدخل التدريس واستراتيجيته وطريقته وأسلوبه".^{٣٤} وتعرف سوزان س إليس (Susan S. Ellis) نموذج التدريس بأنها "استراتيجيات مبنية على نظريات التربويين وعلماء النفس والفلاسفة وغيرهم، الذين يبحثون في كيفية يتعلم الفرد. ويحتوي النموذج على مبادئ أو أسس، وسلسلة من الخطوات (أفعال وسلوك) التي ينبغي أن يقوم بها المعلم والمتعلم، إضافة إلى وصف للأنظمة المساندة الضرورية، وطرائق تقويم تطور المتعلم".^{٣٥}

اعتمادا على التعاريف السابقة فلخص الباحث أن نموذج التدريس هو "مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمنظمة والمتراصة التي تمثل مراحل تنفيذ عمليات التدريس ويعرض عليه المدرس تعريضا خاصا من بداية التدريس إلى نهايته وتتصور في

^{٣١}Fauzi Eko Purnomo, "Pengembangan Model," <http://pkbmcibanggala.blogspot.com>, diakses tanggal 29 Desember 2014.

^{٣٢}مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ص. ٩٥٦

^{٣٣}Departemen Pendidikan dan Kebudayaan, *Kamus Besar Bahasa Indonesia*, (Cet. IV; Jakarta: Balai Pustaka, 1995), hlm. 662.

^{٣٤}Sutirman, *Media & Model-model Pembelajaran Inovatif*, (Cet. I; Yogyakarta: Graha Ilmu, 2013), hlm. 22.

^{٣٥}"تعريف نموذج التدريس," educationden.50webs.com/teaching%20model.htm تم التحميل في التاريخ ٢٠ مارس ٢٠١٥.

خلاله تطبيق مداخل التدريس واستراتيجياته وطرقه وأساليبه. نموذج التدريس بواسطة بين النظرية والتطبيق." وذهب عبد الله ثاني إلى أن كل نموذج له أربع مكونات:

(١). المرحلة، أي الخطوات في تنفيذ النموذج في خلال عملية التدريس من بدايته إلى نهايته ويتصور فيه أنشطة المدرس والطلبة تصورا واضحا.

(٢). النظام الاجتماعي، أي يتصور فيه المواصلات بين المدرس والدارسين ووظيفة كل منهم. (٣). مبدأ الاستجابة، أي المعلومات التي يستفيد منها المدرس في احترام ما فعله الطلبة من أنشطة التعلم، (٤). نظام الداعم، أي وصف الحالة الداعمة التي يحتاج إليها في تنفيذ النموذج. (٥). أثر، أي عند كل نموذج الآثار التدريسية والآثار التابعة. أما الآثار التدريسية فهي الآثار المباشرة المنتجة من الأنشطة المنعقدة. وأما الآثار التابعة فهي الآثار المنتجة من خلال المواصلات مع بيئة التعلم.^{٣٦}

لذلك فإن تطبيق مداخل التدريس واستراتيجياته وطرقه وأساليبه لا بد من أن يكون فيها المرحلة والنظام الاجتماعي ومبدأ الاستجابة ونظام الداعم والأثر. هذه المكونات معيار لصالح نموذج ما.

٢. خصائص نموذج التدريس

لنموذج التدريس خصائص، وقد وصفها العلماء بأوصاف متعددة ومنهم رومان يرى أن خصائص نموذج التدريس فيما يلي:

- (١). نموذج التدريس القائم على النظريات التربوية والتعليمية من النخبة الخاص، (٢). نموذج التدريس عنده الرسائل أو الأهداف التعليمية الخاصة، (٣). يمكن أن يكون نموذج التدريس دليلا لصحة أنشطة التعلم والتدريس داخل الصف، (٤). لنموذج التدريس عناصر: [أ]. سلسلة خطوات التعليم، [ب]. مبادئ الإستجابة، [ج]. النظم الاجتماعية، [د].

³⁶Ridwan Abdullah Sani, *Inovasi Pembelajaran*, hlm. 97-98.

النظم الدافعية. (٥). عنده التأثيرات التي تشمل على: [أ]. التأثيرات التعليمية وهو تحصيل التعلم المقيس، [ب]. التأثيرات المصاحبة وهي تحصيل التعلم على بعيد المدى. (٦). يأتي المدرس بتخطيط التعليم القائم على نموذج التعليم الذي اختاره.^{٣٧}

ولذلك نموذج التدريس لا يمكن استخدامها لكل الظروف، وصمم النموذج يتعلق كثيرا بحالة وأغراض مستهدفة. ومعنى هذا أن تطوير النموذج لا يقف من آن لآخر. المواقف المتغيرة والمعقدة تحتاج إلى تطوير النموذج الذي يناسبها. لذلك كانت عملية تطوير النموذج لها في مجال تكنولوجيا التعليم.^{٣٨}

٣. أهمية نموذج التدريس

من أهداف التطبيق لنموذج التصميم في مجال التدريس هي: "(١). الارتقاء بمستوى العملية التعليمية من خلال حل المشكلات التعليمية على أسس منظومية، (٢). تحسين إدارة التصميم والتطوير التعليمي من خلال وظائف التوجيه والوصف والتحكم والتنبؤ بالتعلم الفعال، (٢). الارتقاء بعمليات التقويم من خلال التغذية المرتدة وعمليات المراجعة والتنقيح، (٤). اختيار نظريات التعليم والتعلم الذي يقوم عليها التصميم." ^{٣٩}

لذلك أهمية أو دور نموذج التدريس هي: (١). تخطيط وبناء بيئة تعلم خلاق من خلال مواصفات لتخطيط وتصميم مواقف التعلم. (٢). توضيح مهام المعلم. (٣). تعتمد على المحتوى والعمليات. (٤). تتطلب كفاءات من قبل المعلم قبل اختيار

³⁷ Rusman, *Model-Model Pembelajaran*, hlm. 136

³⁸ في عام ١٩٩٤ صادق مجلس الإدارة في جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا الأمريكية (AECT) يعرف تكنولوجيا التعليم بأنها "النظرية والتطبيق في تصميم العمليات والمصادر وتطويرها واستخدامها وإدارتها وتقويمها من أجل التعلم". انظر:

Yusuf Hadi Miarso, *Menyamai Benih Teknologi Pendidikan*, (Cet. III; Jakarta: Kencana, 2007), hlm. 76.

³⁹ "نموذج تصميم التدريس"، http://efh1411.blogspot.com/2013/10/blog-pos_3867 html تم التحميل في التاريخ ٢٧ مارس ٢٠١٥ م.

النموذج في الموقف التعليمي المناسب. (٥). تتطلب من المعلم قدرة على إيجاد بيئة خالقة للتعليم. (٦). وتندرج فيها المصطلحات التي تكاد يشبه البعض بعضا وهي المدخل والاستراتيجية والطريقة والأسلوب. وفيما يلي شرح موجز لكل منها، مع أن الباحث يرى أن العلماء قد تفاوتوا عنها ويصعب لهم في إيجاد الاتفاق عنها.

أ) مدخل التدريس (Teaching Approach)

المدخل لغة اسم المكان (موضع الدخول) إلى الشيء بصورة حسنة، فيقال هذا حسن المدخل أو حسن المذهب في أمر من الأمور، وجمع مدخل هو مداخل.^{٤٠} مفهوم مدخل التدريس اصطلاحاً، يرى ريتشارك أنه "مجموعة من الافتراضات التي تتعلق بعضها بعضاً، ويعالج طبيعة تعليم اللغة العربية وتعلمها. والمذهب بدهي يصف طبيعة المادة التي يود تدريسها."^{٤١} فذلك أنه اتجاه أو نظرة إلى طبيعة اللغة ذاتها، أو إلى تعليمها، اتجاهها يغير من طريقة التدريس. يرى الناقه "أنه الإطار العام للطريقة، والطريقة هي الإطار العام للأسلوب، والأسلوب هو الصورة الإجرائية للطريقة."^{٤٢} والمدخل غالباً ما ينبثق من نظرية أو يستند إليها، ولا يختلف عنها في كثير من الحالات، يبدو أنه أقرب منها إلى الفلسفة أو النظرة العامة، فهو أشبه بالمبدأ الذي ينطلق منه الباحث أو واضع المنهج أو المعلم، ويجدد افتراضاته ومعتقداته حول طبيعة اللغة واكتسابها وتعلمها وتعليمها.^{٤٣}

عرف من التعاريف السابقة أن مدخل التدريس هو نقطة الانطلاق (a way of beginning something) من المدرس عن عملية التدريس، ونظرتة إلى طبيعة اللغة

^{٤٠} مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ص. ٢٧٥.

^{٤١} جاك ريتشارد، مذاهب وطرائق تعليم اللغات، ترجمة محمود صيني وعبد الرحمن العبدان وعمر صديق عبد الله، (الرياض: دار العالم الكتب، ١٤١٠هـ)، ص. ٢٨.

^{٤٢} محمود كامل الناقه، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، (مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٩٨٥م)، ص. ٤٢ - ٤٣.

^{٤٣} عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، (رياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠٠٢م)، ص. ٢٣ - ٢٤.

ذاهما وتعليمها وتعلمها. وبعبارة أخرى أنه بمثابة المرتكز أو نقطة الانطلاق التي ينطلق منها المعلم، ويستند إليها في الدخول إلى تدريس المادة دخولا حسنا، وهذا المرتكز قد يعتمد على مسلمات مستوحاة من خصائص المادة وطبيعتها أو من خصائص عملية التعليم والتعلم في مرحلة تعليمية معينة.

مدخل التدريس نوعان: (١). مدخل التدريس مركز على المدرس، (٢). مدخل التدريس مركز على الطلبة. وأما التدريس المتوجه إلى المدرس فانبثق منه بعض الاستراتيجيات التالية: استراتيجية تدريس المباشرة واستراتيجية التدريس التفسيرية. بينما التدريس متوجه إلى الطلبة انبثق منه استراتيجية التدريس الإكتشافية واستراتيجية التدريس الإستفسارية.

كان بعض العلماء كمثّل مفلح والعصيلي يذهبان إلى أن المدخل والمذهب والنظرية بمعنى واحد يعني مجموعة من الافتراضات المتعلقة بعضها بعض، وتعالج طبيعة تعليم اللغة وتعلمها. إذن، كانت نظرية تعلم البنائية تعتبر أيضا بالمدخل التدريسي، ويسمى بالمدخل البنائي أو مدخل التدريس البنائي. يرى العصيلي: "من أشهر المداخل في ميدان تعليم اللغات الأجنبية: المدخل السمعي الشفهي والمدخل الطبيعي والمدخل المعرفي والمدخل الاتصالي والمدخل الوظيفي والمدخل البنائي والمدخل الموقفي والمدخل الإنساني والمدخل التقني والمدخل التحليلي والمدخل غير التحليلي."^{٤٤} يرى الباحث أن المدخل البنائي الذي يعنيه العصيلي سابقا هو المدخل البنيوي (The Structural Approach).

وبجانب ذلك يرى عابدين "بالنسبة إلى المنهج ٢٠٠٦ في إندونيسيا هناك مداخل قابلة لاستخدامها في تعليم لغة ما وهي: المدخل التكاملي، المدخل

^{٤٤} عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص. ٢١ - ٢٢.

التعاوني، المدخل السياقي، المدخل البنائي، المدخل الاتصالي.^{٤٥} وفي هذا الصدد فإن النظرية البنائية تعد مدخلا ويسمى بالمدخل البنائي.

ب) استراتيجية التدريس (Teaching Strategy)

كان مفهوم الاستراتيجية في البداية استعملت في المجال العسكري، قال معلوف "الاستراتيجية هي فن من الفنون العسكرية يتناول الوسائل التي يجب الأخذ بها في قيادة الجيوش".^{٤٦} وعند ما تقع في مركبة واحدة مع كلمة التدريس فتغيرت دلالتها كما وجدناها في تعريفات اصطلاحية: يرى اللبودي أنها "أدوات خاصة يقوم بها المتعلم لجعل عملية التعلم أسهل وأسرع وأكثر أفعاء وذاتية في التوجيه وأكثر فعالية وقابلية للتطبيق في مواقف جديدة".^{٤٧} ويرى رحيم وفريدة أنها جميع الطرق المستخدمة لنيل الهدف المقرر في عملية التعليم والتعلم^{٤٨}

يرى الباحث أن الاستراتيجية أعم من الطريقة وليس مرادف لأجراءات التدريس، ولذلك فإن استراتيجية التدريس خطط تتضمن فيها الخطوات للحصول على الأهداف من التدريس (A Plan of Operation Achieving Something).

هناك استراتيجيات قابلة لاستخدامها، وقسمها سنجايا نقلا عن رونتري (Rowntree, 1974) إلى ثلاثة أقسام وهي: "استراتيجية التدريس التفسيرية ويطلق عليها بعض العلماء أحيانا باستراتيجية تدريس المباشرة، استراتيجية تدريس المجموعة، استراتيجية التدريس الذاتية".^{٤٩}

ومن أهم الاستراتيجيات التي تقوم على البنائية: "(١) استراتيجية دورة التعلم (Learning Cycle Strategy)، (٢). نموذج التعلم البنائي (Constructivist)

⁴⁵Yusuf Abidin, *Pembelajaran Bahasa Berbasis Pendidikan Karakter*, (Cet. I; Bandung: PT. Refika Aditama, 2012), hlm. 22 – 25.

⁴⁶لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام، ص. ٥٠.

⁴⁷منى إبراهيم اللبودي، الحوار وفنانياته واستراتيجيته وتعليمه، (القاهرة: مكتبة الوهبة، ٢٠٠٣م)، ص. ٧٦.

⁴⁸Rohim dan Faridah, *Pengajaran Membaca di Sekolah Dasar*, (Jakarta: Bumi Aksara, 2007), hlm. 36.

⁴⁹Wina Sanjaya, *Strategi Pembelajaran Berorientasi Standar Proses*, (Cet. III; Jakarta: Kencana Prenada Media Group, 2007), hlm. 128 – 129.

(Learning Model)، (٣). نموذج شكل V (Vee Shape Model)، (٤). نموذج التغير المفاهيمي (Conceptual Change Model)، (٥). استراتيجية التعلم المرتكز على المشكلة (Problem Centred Learning Strategy)، (٦). استراتيجية بيركنز وبلايث، (٧). استراتيجية وودز.^{٥٠} وحدد الباحث أن الاستراتيجية التي استخدمها في تطوير نموذج تدريس النحو هي نموذج التعلم البنائي.

ج) طريقة التدريس (Teaching Method)

الطريقة لغة "السيرة أو المذهب أو الطبقة"^{٥١} والطريقة بمعناها العام هي: "الخطة التي يرسمها الفرد ليحقق بها هدفا معينا من عمل من الأعمال بأقل جهد وفي أقصر وقت. والمقصود بالطريقة في التربية هي الخطة التي يرسمها المدرس ليحقق بها الهدف من العملية التعليمية في أقصر وقت وبأقل جهد من جانبه ومن جانب التلاميذ."^{٥٢} والمراد بالطريقة هنا هي طريقة التدريس أي الخطة لاختيار المادة وتنظيمها وعرضها.

النظرية التقليدية تنظر إليها وسيلة لاتصال المعلومات إلى المتعلم بتوسط المعلم. والأساس الذي تقوم عليه هذه النظرة أن التعليم ماهو إلا عملية صب المعلومات في عقول المتعلم، وهي نظرة قاصرة تركز على تحصيل المعرفة دون الاهتمام بالجوانب الأخرى، وتجعل المتعلم سلبيا يستقبل المعلومات فقط، وتستوى بين المتعلمين بصرف النظر عما بينهم من فروق في القدرات والميول.

معنى الطريقة في ضوء النظرية الحديثة هي "مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم والتي تظهر آثارها على نتاج التعلم الذي يحققه المتعلمون، كما تتضمن الأنشطة والخبرات التي سيقوم بها التلاميذ لإحداث

^{٥٠} منيف خضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقها في تدريس اللغة العربية، إستراتيجيات التدريس الحديثة نماذج للتقويم البنائي، (الطبعة الأولى؛ رياض: فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ٢٠١٣م)، ص. ١١٣ - ١١٣.

^{٥١} مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ص. ٥٥٦.

^{٥٢} محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، ص. ٨٩.

التعلم.^{٥٣} قال الفوزان إنها "الخطة الشاملة التي يستعين بها المدرس لتحقيق الأهداف المطلوبة من تعلم اللغة. وتتضمن الطريقة ما يتبعه المدرس من أساليب وإجراءات وما يستخدمه من مادة تعليمية ووسائل معينة."^{٥٤} وبهذا المعنى تعد طريقة التدريس وسيلة لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلم، كي ينشط ويغير من سلوكه إذا فهمنا السلوك بمعناه الواسع الذي يشمل المعرفة والوجدان والأداء العملي.

ومما سبق من تعريفات طريقة التدريس يفهم أنها خطوات ملموسة في القيام بالإستراتيجية ليحقق بها الهدف من العملية التدريسية (*a way in achieving something*) في أقصر وقت وبأقل جهد من جانبه ومن جانب التلاميذ. تعددت طرائق التدريس تبعاً لاختلاف وجهات نظر علماء التربية في تصنيفاتها، ومن أشهر التقسيمات ما تم بناء على الجهد الذي يقوم به كل من المعلم والمتعلم، ومنها:

١. طرائق التدريس القائمة على جهد المعلم والمتعلم وتشمل الآتي: طريقة المحاضرة (الإلقائية)، الطريقة الحوارية (المناقشة)، الطريقة الهربارتية، طريقة الوحدة في تعليم اللغات، طريقة التعليم ذي المعنى لديفيد أوزوبل.

٢. طرائق التدريس القائمة على جهد المعلم والمتعلم معا وتشمل على: التعلم التعاوني، التدريس المصغر، الرحلا الميدانية، طريقة المشروع، طريقة العروض العملية.

٣. طرائق التدريس القائمة على جهد المتعلم وتشمل على: الحقائق التعليمية والمجموعات التعليمية، التعليم المبرمج، خطة كيلر، التعليم الخصوصي المبرمج، التعليم بمساعدة الحاسوب، نظام، الإشراف السمعي، التعليم الموصوف للفرد.

^{٥٣} حسن جعفر الخليفة، المنهج المدرس المعاصر مفهومه، أسسه، مكوناته، تنظيماته، تقويمه تطويره، (الطبعة الأربع عشرة؛ الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠١٤م)، ص. ١٣١.

^{٥٤} عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، (الطبعة الأولى؛ الرياض: فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ٢٠١١م)، ص. ٧٧.

وهناك أيضا طرائق واستراتيجيات تدريسية خاصة منها: "استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية التعليم بالاستقصاء، الاستقراء والقياس."^{٥٥} ومن الطرائق المعروفة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية: "طريقة القواعد والترجمة، والطريقة السمعية والشفهية، والطريقة القراءة، والطريقة المباشرة، والطريقة الطبيعية."^{٥٦} وفي ضوء المدخل الاتصالي مثلا هناك طرائق أخرى وهي: تعلم اللغة في جماعة أو تعلم لغة الجماعة (Community Language Learning) في سنة ١٩٧٦م، طريقة الاستجابة الجسدية الكامية (The Total Physical Response)، في سنة ١٩٨٣م، الطريقة الصامتة (The Silent Way) في سنة ١٩٦٢م، الطريقة الإيحائية (Sugestopedy) في سنة ١٩٧٨م.^{٥٧}

حقيقة، أن طريقة التدريس لا تقتصر على هذه التقسيمات فحسب وإنما هناك الطرائق التدريسية الأخرى التي لا يمكن للباحث تقديمها مفصلا في هذا البحث. والمهم أن طرائق التدريس نوعان وهما (١). طرائق التدريس القائمة على جهد المعلم وسميت بطريقة التعليم، (٢). طرائق التدريس القائمة على جهد المتعلم والمعلم وسميت بطريقة التدريس، وهي مناسبة بالمدخل البنائي.

(د) الأسلوب أو إجراءات التدريس (Techniques Teaching)

أسلوب التدريس يطلق عليه أحيانا بإجراءات التدريس. وهي "الخطوات والاحداث التي تتم في الصف للدرس المعين."^{٥٨} العصيلي يقول أسلوب التدريس: "هي الأنشطة التي يقوم بها المعلم داخل حجرة الدراسة أو خارجها في تطبيقه

^{٥٥} توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملها، (بمان: دار المسيرة، دون التاريخ)، ص. ٩١ - ٩٢.

^{٥٦} عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص. ٢٣.

^{٥٧} رشدي أحمد طيمية ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة إتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، (رباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، ٢٠٠٦م). ص. ٤٦.

^{٥٨} عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص. ٧٧.

لطريقة تدريس معينة، وكل إجراء أو نشاط يعد جزءاً من الطريقة أو مرحلة من مراحلها، وهذه الإجراءات والأنشطة تشكل في مجموعها طريقة التدريس.^{٥٩}

لذلك فالأسلوب هو تطبيقي، وهو ما يحدث فعلاً في غرفة الدراسة، ويجب أن يكون الأسلوب مطرداً مع طريقة معينة، وكذلك تنسجم بدورها مع مذهب معين. ولتوضيح العلاقة والفروق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب في مجال التدريس سوف يتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

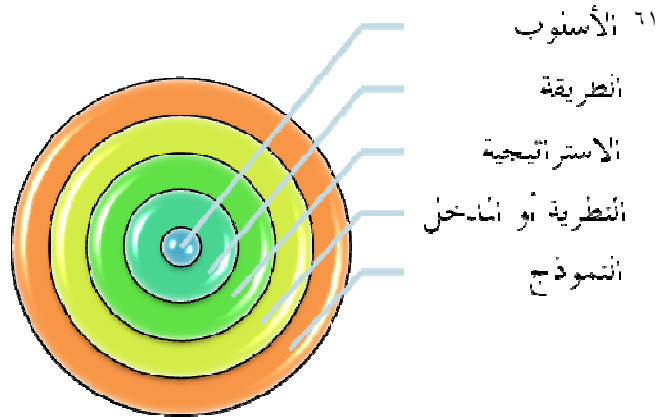
الجدول ٢.٢: العلاقة والفروق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب^{٦٠}

المستوى	الاستراتيجية	الطريقة	الأسلوب
المفهوم	خطة منظمة ومتكاملة من الإجراءات، تضمن تحقيق الأهداف الموضوعية لفترة زمنية محددة.	الآلية التي يختارها المعلم لتوصيل المحتوى وتحقيق الأهداف.	النمط الذي يتبناه المعلم لتنفيذ فلسفته التدريسية حين التواصل المباشر مع الطلاب.
الهدف	رسم خطة متكاملة وشاملة لعملية التدريس	تنفيذ التدريس بجميع عناصره لعملية التدريس الصف.	تنفيذ طريقة التدريس
المحتوى	طرق، أساليب، أهداف، نشاطات، مهارات، تقويم، وسائل، مؤثرات.	أهداف، محتوى، أساليب، نشاطات، تقويم.	اتصال لفظي، اتصال جسدي حركي.
المدى	فصلية - شهرية - أسبوعية	موضوع مجزأ على عدة حصص - حصّة واحدة - جزء من حصّة.	جزء من حصّة دراسية.

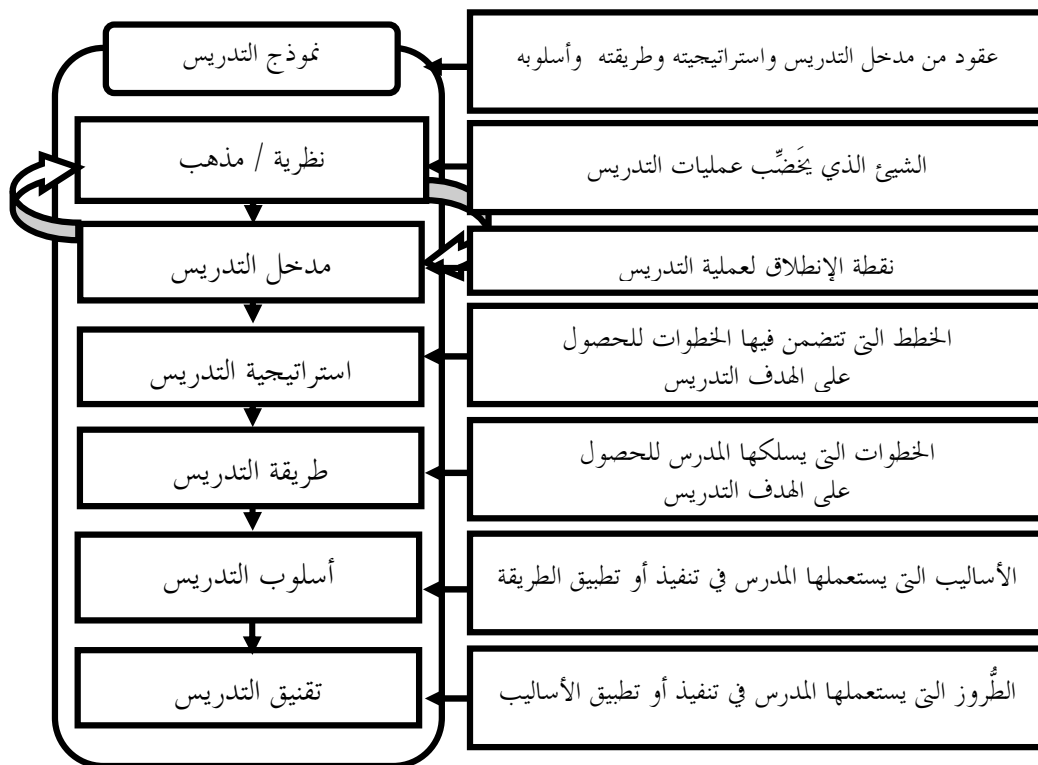
انطلاقاً من البيانات السابقة استنبط الباحث أن نموذج التدريس انبثق منه المدخل والاستراتيجية والطريقة والأسلوب. فإن المدخل أعم من الاستراتيجية وهي أعم من الطريقة والطريقة أعم من الأسلوب. كما يتصور فيما يلي:

^{٥٩} عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص. ٢٣ - ٢٤

^{٦٠} منيف حضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، ص. ١٠٨ - ١٠٩.



الرسم البياني ٢.٣: موقع النموذج بين المدخل والاستراتيجية والطريقة والأسلوب وبصورة أخرى يمكن للباحث تمثيل علاقة بين النموذج والمدخل والاستراتيجية والطريقة والأسلوب من خلال الرسم البياني التالي:



الرسم البياني ٢.٤: صورة أخرى عن علاقة بين النموذج والمدخل والاستراتيجية والطريقة والأسلوب.

⁶¹Dimodifikasi dari Ridwan Abdullah Sani, *Inovasi Pembelajaran*, hlm. 90;

والمثال التالي يوضح العلاقة بين المفاهيم الخمس (النموذج - النظرية/المدخل - الطريقة - الأسلوب). البنائية نظرية لغوية نفسية، انبثق منها بعض المداخل في تعليم اللغات الأجنبية ومن أبرزها المدخل الاتصالي، وقد انبثق من هذا المدخل استراتيجيات في تعليم اللغات ومن أبرزها استراتيجية التعلم التعاوني (*Cooperative Learning*) وقد انبثق من هذه الاستراتيجية عدد من الطرائق ومنها الطريقة الصامتة (*The Silent Way*)، والطريقة الإيحائية (*Sugestopedy*) وطريقة المناقشة (*Discution Method*)، ولهذا الطرائق إجراءات وأنشطة معروفة، ومن أبرزها نظم المجموعات بأنواعها، هذه كلها يسمى بنموذج التدريس البنائي.

٤. أنواع نموذج التدريس

قد تعددت نماذج التدريس بين عالم وآخر حسب الضوء الذي يقوم عليها عالم. قسم جوائز وآخرون نموذج التدريس إلى أربع مجموعة كبيرة، وهي نموذج التدريس للمعالجة المعلوماتية (*The Information Processing Familly*)، ونموذج التدريس الاجتماعي (*The Social Familly*)، ونموذج التدريس الفردي (*The Personal Familly*)، ونموذج تدريس التصرف السلوكي (*The Behavioral Systems Familly*). هذه النماذج تقوم على أساس النظريات التعلم، وفيما يلي شرح موجز لكل منها: ^{٦٢}

أ) نماذج التدريس القائمة على المعالجة المعلوماتية هي تتركز مهمته إلى ترقية الدافعية الطبيعية من الناس لتأدية المعاني الدنياوية التي يحيطه من خلال معالجة المعلومات وتحليل المشكلات وتطوير المفهوم واللغوي في روح الحل المذكور. وهي من أحدث النظريات المعرفية، وترتبط بمجال علم النفس المعرفي، وفروض هذه النظرية تعتمد على الذاكرة البشرية و أنظمتها المعقدة، حيث يرتبط كل نظام للذاكرة بأسلوب ترميز مختلف عن غيره، وتهتم نظرية معالجة المعلومات بنمط التفكير

⁶²Bruce Joyce, dkk., *Models of Teaching, Model – Model Pengajaran*, terj. Ahmad Fawaid dan Ateilla Mirza, (Cet. II; Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2011), hlm. 31 – 41.

البشري على غرار نموذج الحاسوب الحديث من حيث إنها تركز اهتمامها على المدخلات، وطريقة الاختزان، وطريقة الاسترجاع.^{٦٣} وخلاصة القول إن هذا النموذج متجه إلى النظرية المعرفية.

ويهتم هذا النموذج بأنظمة معالجة المعلومات ووصف قدرة البشر على معالجتها ويهدف إلى تنمية قدرة الطالب على معالجة المعلومات أي التعامل مع مشيرات البيئة وتنظيم المعلومات والإحساس بالمشكلة وتوليد المفاهيم والحلول للمشكلات، وتوظيف الرموز اللفظية وغير اللفظية.

ب) نموذج التدريس الاجتماعي يتأكد على العلاقات الاجتماعية، والعلاقة بين الإنسان والثقافة السائدة في مجتمعه، والعلاقة بين الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه. فهي تعكس نظرة للطبيعية الإنسانية التي تعطي أولوية للعلاقة الاجتماعية وخلق مجتمع أفضل، وقال إبراهيم ناصر تهدف هذه النماذج إلى تحسين قدرة الفرد على أن يتفاعل ويربط بالآخرين وتحسين ممارسته الديمقراطية وزيادة قدرته على تطوير المجتمع. وكذلك ما حسب كمال عبد الحميد زيتون فإن العلاقات الاجتماعية ليست البعد الهام ولوحيد بالنسبة إلى النماذج المنطلقة من التفاعلات الاجتماعية فهناك أبعاد أخرى هامة مثل، نموذج العقل وتطوره، نمو الذات، تعلم المواد الأكاديمية.^{٦٤} وخلاصة القول إن هذا النموذج يقوم على النظرية البنائية.

ج) نموذج التدريس الفردي تتركز مهمته إلى تنمية شخصية الطلبة مع اهتمامه بنحو العاطفي حتى يكون الطلبة واعيا بأنه مسؤول عن ترقية حياته. والأهداف من تنفيذ النموذج في التدريس هي: (١). ترقية اعتماد على النفس، (٢). يحث الطلبة على فهم نفسه بوجه أفضل، (٣). يحث الطلبة على فهم عاطفه وانعكاسه لسلوكه، (٤). يحث الطلبة على تعيين الأهداف التدريسية، (٥). ترقية ابداعية

^{٦٣} مسعد نجاح أبو الديار وزملاؤه، قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها، ص. ٢٠٩.

^{٦٤} "نماذج التدريس"، 48-<http://www.educapsy.com/services/modeles-enseignement-48> تم النحليل في التاريخ

الطلبة، (٦). ترقية استعداد الطلبة لخبرات جديدة. هذا النموذج يقوم على النظرية المعرفية.

(د) نموذج تدريس التصرف السلوكي تتركز مهمته إلى التصرف السلوكي. ينشأ النموذج متماشيا على النظرية البنيوية التي تهتم كثيرا بنظرية تعزيز المثير لترقية الاستجابة. كلما يرتقي المثير كلما ترتقي الاستجابة.

انطلاقا من أنواع النماذج السابقة بما فيها من خصائص كل منها فالمراد بالنموذج في هذا البحث هو من نوع نموذج التدريس الإجتماعي وهو الذي يقوم على النظرية البنائية.

بيد أن مولندا (Molenda) — كما نقله رابرت ل. جريج (Robert L. Craig) — يرى أن هناك نموذجان مشهوران في مجال التدريس "هما مكرومرف (*mikromorf*) وفارامورف (*paramorf*). يقصد مكرومرف بأنه النموذج البصري أو الملموس كمثال محاكاة الحاسوب وغيرها، وفي حين أن فارامورف هو النموذج الرمزي وانبثق منه ثلاثة نماذج وهي: (١). النموذج المفهومي، (٢). النموذج الإجرائي، (٣). النموذج الرياضي.^{٦٥} ونموذج التدريس هو من نوع النموذج الإجرائي، أي يوصف خطوات عملية الأمر وصفا متدرجا. قسم مستاحي نقلا عن غوستفسان النموذج إلى أربعة أقسام وهي:

- (١). النموذج المترکز إلى الصف، هذا النموذج يقوم على الفرضية أن هناك متعلم ومعلم ومنهج ووسائل تعليمية فيطورها المعلم لترقية جودتها.
- (٢). النموذج المترکز إلى الإنتاج. يهدف النموذج إلى تطوير إنتاج خاص لكي يكون التعليم أفضل. ويرجى من أن يكون المنتج المحصل متناسب مع خصائص التعلم. ويستخدم هذا النموذج غالبا في مجال التربية والتعليم. (٣). النموذج المترکز إلى المنظومي. إن من خصائص هذا

⁶⁵Robert L. Craih (Ed), *The ASTD Training and Development Handbook: A Guide to Human Resource Depeloment*, (Alexandria: ASTD and McGraw Hill, 1996), hlm. 226.

النموذج اعتماده على أن المعطيات والمخرجات هي المنظومي. ويحتاج النموذج إلى تحليل شامل يشتمل على: (أ). البيئة المستخدمة، (ب). خصائص العمل، (ج). هل القيام بالتطوير من الضروري أم لا. ويستعمل النموذج المدخل المنظومي في حل المشكلات التربوية. (٤). النموذج المتركز إلى التأسيسي، ويهدف النموذج إلى ترقية جودة التدريس من خلال المؤسسة وهيئته إلى البيئة الجديدة. ويستخدم هذا النموذج غالبا في تطوير الكلية والمؤسسة والتربية.^{٦٦}

ونموذج التدريس المطور في هذا الصدد هو النموذج المتجه إلى الإنتاج، أي حصل على إنتاج نموذج التدريس في ضوء نظرية التعلم البنائية لترقية دافعية الطلبة وتحصيلهم الدراسي في تعلم النحو الوظيفي.

٥. بعض استراتيجيات التدريس القائمة على النظرية البنائية

نظرية التعلم البنائية أساسيا هي توضيح عن مسار التعلم ومعالجة المعلومات في ذهن المتعلم. كما تقدم ذكره أن كثيرا من الخبراء وضعوا النموذج موضع المدخل. إذا اتبعت هذه الفكرة فانبثق من المدخل البنائي عديدة من استراتيجيات التدريس ويطلق عليها بعض الخبراء بمصطلح نموذج التدريس. وقسم بحر الدين ونور وحيوني نماذج التدريس القائم على النظرية البنائية إلى سبعة أقسام وهي: " (١). التعلم بالاكشافي، (٢). التعلم الاستقبالي، (٣). التعلم بمساعدة، (٤). التعلم النشط، (٥). التعلم التسارع، (٦). التعلم الكم، (٧) التعليم والتعلم السياقي.^{٦٧}

وصف وردويو أن نماذج التدريس في ضوء البنائية تنقسم إلى أربعة أقسام:^{٦٨}

أ) نموذج التعلم التعاوني.

⁶⁶Mustaji, Pengembangan Model Pembelajaran Berbasis Masalah Dengan Pola Kolaborasi Dalam Mata Kuliah Sosial, *Disertasi*, (Malang: Universitas Negeri Malang, 2009), hlm. 25 – 26.

⁶⁷Baharuddin dan Nur Wahyuni, *Teori Belajar & Pembelajaran*, (Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 1997), hlm. 129.

⁶⁸Sigit Mangun Wardoyo, *Pembelajaran Konstruktivisme, Teori dan Aplikasi Pembelajaran Dalam Pembentukan Karakter*, (Bandung: Alfabeta, 2013), hlm. 42 – 70.

قال ابلين يعقوب (Evelin Jacob) التعلم التعاوني هو "أسلوب التعليم الذي يتكون من فرق صغيرة الذي يتعاون لحل المشكلات ووظائف أكاديمية أو إدارية".^{٦٩} ورأى القحطاني وزملاؤه أن التعلم التعاوني "طريقة تعلم تعتمد على تعاون الطلاب في تحقيق أهداف التدريس، وذلك بتوزيع مهام التعلم على مجموعات صغيرة منهم، فتقوم كل مجموعة بإنجاز مهامها، ثم تعرض ما أنجزته على بقية المجموعات".^{٧٠} وقال كوجك، التعلم التعاوني هو "نموذج تدريسي يتطلب من التلاميذ التعلم مع بعضهم البعض، والحوار فيما بينهم يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعمل بعضهم بعضاً، وأثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية".^{٧١}

اعتماداً على التعاريف السابقة للتعلم التعاوني يعرف أن العلماء قد تفاوتوا في وضع الاصطلاح للتعلم التعاوني، منهم من يقول إنه أسلوب ومنهم من يرى أنه طريقة ومنهم من يذهب إلى أنه نموذج. فيمكن للباحث أن يذهب إلى أنه مدخل التعليم حيث التعريف للتعلم التعاوني هو "مدخل التدريس يتضمن وجود مجموعة صغيرة من الطلاب يعملون سوياً بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن. حيث يعمل الطلاب ضمن مجموعات غير متجانسة لتحقيق هدف تعليمي مشترك". ويقول آخر إنها "يتعلم بها الطلبة بعضهم مع بعض ويشتركون في تعلم المفاهيم والقيام بالتجارب المطلوبة، والحصول على مساعدة بعضهم لبعض وليس من المعلم، ويكون العمل ضمن مجموعات غير متجانسة في التحصيل، ويقتصر دور المعلم فيها على إعطاء فكرة عامة عن

⁶⁹Evelyn Jacob, *Cooperative Learning in Context: An Educational Innovation in Everyday Classroom*, (New York: State University of New York Press, 1999), hlm. 89

^{٧٠}جمعان بن سعيد القحطاني وزملاؤه، *الكفايات اللغوية للتعليم الثانوي*، (المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم والتطوير التربوي، ٢٠٠٣م)، ص. ١٨٣.

^{٧١}كوثر حيس كوجك، *اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس*، (الطبعة الثانية؛ القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٧م)، ص.

الدرس، وتقديم المساعدة عند الحاجة، وتفقد المجموعات التعليمية، وإعطاء التغذية الراجعة للمجموعات، وتقييم عملية التعلم.^{٧٢}

وفي إطار وصف التعلم التعاوني يشار إلى أن الطلاب يشعرون أحياناً بالعجز أو باليأس وبالإحباط، وعندما تنهياً لهم الفرصة ليعملوا مع زملاء لهم ضمن فريق عمل فإن ذلك يفتح لهم نوافذ من الفرص ويعطيهم الأمل ويجعلهم يشعرون أنهم أكثر قدرة والتزاماً نحو عملهم. وفي هذا الشأن يشير كثير من التربويين إلى أن المواقف التعليمي لا بد أن يصيغ بطابع تعاوني، "إذا أريد للفصول أن تكون أماكن حيث يبدئ الطلاب اهتماماً ببعضهم البعض، ويظهرون التزامهم نحو نجاح كل منهم فلا بد أن يكون الموقف التعليمي ذا طابع تعاوني.^{٧٢}

ب) نموذج التعليم والتعلم السياقي.

التعليم السياقي هو عملية التعليم التي يستهدف إلى تدريس الطلبة في فهم المادة الدراسية بصفة ذي معان (Meaninfull) بارتباطها بحياتهم الواقعية من بيئتهم الشخصية والدين والاجتماعي والاقتصاد وغيرها. والتعليم السياقي يحقق مبدأ الدلالة الذي يعد أساسياً من شروط التعلم الناجح.

ومن خصائص التعليم السياقي هي: (١). التعاون بين الدارس والمدرس، (٢). التعلم بالحرص، (٣). التدريس مكاملة على نحو السياق، (٤). يستخدم التدريس متعدد الوسائل والمصادر التعلم، (٥). يتعلم الطلبة بنشاط، (٦). الطالب ناقد والمدرس مبتكر، (٧). بيئة المدرسة مملوءة بإبداعية الطلاب.^{٧٣}

ج) نموذج التعليم بالاستكشاف

نموذج التعليم بالاستكشاف يتركز مهمته بالكشفية أو الاستقصائية في التدريس ويعتمد على استخدام الملاحظة العلمية باستخدام الأنشطة التي تساعد

^{٧٢} عبد العزيز بن عبد الله الخبتي، "استراتيجيات التدريس في مراكز مصادر التعلم"، www.qassimedu.gov.sa/edu/attachment.php?

تم التحميل في التاريخ ١٩ مارس ٢٠١٥م.

^{٧٣} Nanang Hanafiyah dan Cucu Suhana, *Konsep Strategi Pembelajaran*, (Cet. II; Bandung: PT. Rafika Aditama, 2011), hlm. 69.

التلاميذ على أن يتصلوا إلى المعرفة من تلقاء أنفسهم. وهذا النموذج يتيح للتلاميذ الفرصة للتفكير المستقل وللحصول على المعرفة بنفسه وهي تضع "المتعلم" في موقف المكتشف وليس المنفذ حيث أن المعلم يضع أمام المتعلمين مشكلات تحتاج إلى حل وعليهم أن يخططوا بأنفسهم لحلها من خلال أنشطتهم العقلية.

ويمكن استخدام النشاط الاستكشافي في التدريس من خلال إعداد دروس مخططة بطريقة تمكن التلميذ من أن يكتشف ويتوصل للمعرفة من خلال العمليات العقلية التي تشمل: الملاحظة- الاستنتاج- التنبؤ- التطبيق- تفسير النتائج وهي التي تتم في مرحلة التعليم الأول حيث يتم إنشاء عمليات التعلم لدى الدارس ليصبح سلوك التفكير موجه إلى حل المشكلة موضع الدراسة وهو ما يعرف بالاستكشاف، وبعد هذه المرحلة يكون التلميذ قادرا على أن يكون التوجيه من داخل الفرد نفسه فيستخدم جانب مع العمليات العقلية بالإضافة للتجريب ويعرف بالاستقصاء.^{٧٤}

(د) نموذج التعلم على أساس حل المشكلة.

حل المشكلات هي نشاط ذهني منظم للطالب. وهو منهج علمي يبدأ باستشارة تفكير الطالب، بوجود مشكلة ما تستق التفسير، والبحث عن حلها وفق خطوات علمية، ومن خلال ممارسة عدد من النشاطات التعليمية.^{٧٥} يكتسب الطلاب من خلال هذه الطريقة مجموعة من المعارف النظرية، والمهارات العملية والاتجاهات المرغوبة فيها، كما أنه يجب أن يكتسبوا المهارات اللازمة للتفكير بأنواعه وحل المشكلات لأن إعداد الطلاب للحياة التي يجوبونها والحياة المستقبلية لا تحتاج فقط إلى المعارف والمهارات العملية كي يواجهوا الحياة بمتغيراتها وحركتها السريعة ومواقفها الجديدة المتجددة، بل لا بد لهم من الاكتساب المهارات اللازمة للتعامل بنجاح مع معطيات جديدة ومواقف مشكلة لم تمر بخبراتهم من قبل.

^{٧٤}"التعلم بالاستكشاف"، <http://diselearning.blogspot.com> تم التحميل في التاريخ ٢٧ مارس ٢٠١٥م.

^{٧٥}Tiranto, *Mendesain Model Pembelajaran Inovatif – Progresif, Konsep, Landasan, dan Implementasinya pada Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP)*, (Cet. VI; Jakarta: Kencana Prenada Media Group, 2013), hlm. 91.

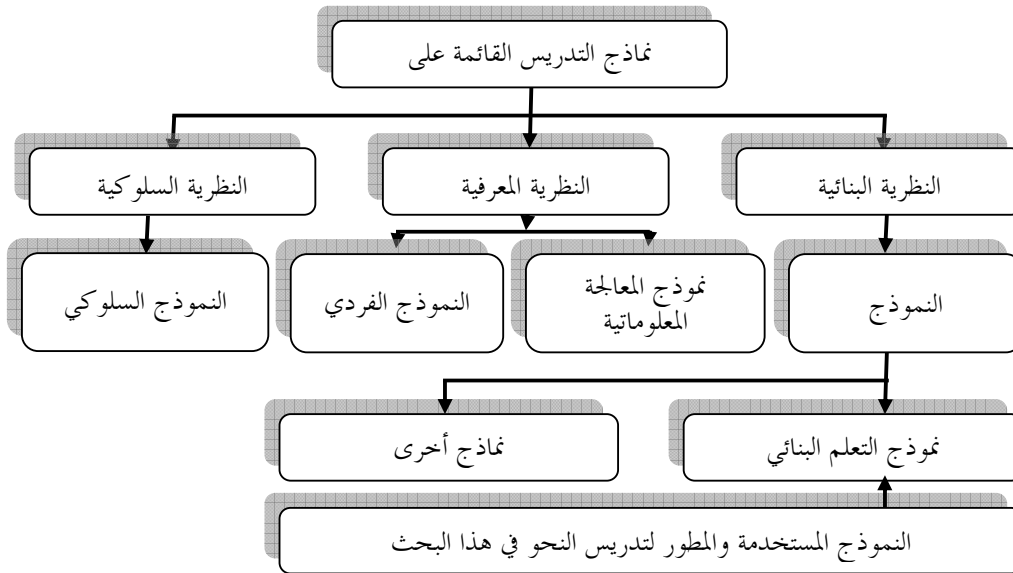
وتدريب الطلاب على حل المشكلات أمر ضروري، لأن المواقف المشكلة ترد في حياة كل فرد وحل المشكلات يكسب أساليب سليمة في التفكير، وتنمي قدرتهم على التفكير التأملي كما أنه يساعد الطلاب على استخدام طرق التفكير المختلفة، وتكامل استخدام المعلومات، وإثارة حب الاستطلاع العقلي نحو الاكتشاف وكذلك تنمية قدرة الطلاب على التفكير العملي، وتفسير البيانات بطريقة منطقية صحيحة، وتنمية قدرتهم على رسم الخطط للتغلب على الصعوبات، واعطاء الثقة للطلاب في أنفسهم، وتنمية الاتجاه العلمي في مواجهة المواقف المشكلة غير المألوفة التي يتعرضون لها.^{٧٦} ذكر الضوي نقلاً عن زيتون: تعددت نماذج التدريس القائمة على النظرية البنائية، ويمكن تحديد أهم هذه النماذج فيما يلي: (١). نموذج التعلم البنائي، (٢). النموذج التوليدي في تصويب أنماط الفهم، (٣). النموذج التوليدي، (٤). نموذج التغير المفهومي، (٥). نموذج التعلم المرتكز المتمركز حول المشكلة، (٦). نموذج دورة التعلم، (٧). نموذج شكل ٧، (٨). نموذج التعلم التوليدي، (٩). نموذج جون زاهوريك البنائي، (١٠). نموذج وودج، (١١). نموذج الواقعي.^{٧٧}

وحدد الباحث النموذج الذي يريد تطويره في هذا البحث هو نموذج التعلم البنائي. وسوف يتضح ذلك في المبحث الرابع من هذا البحث. واختصر الباحث ماسبق من القول عن موقع نموذج التعلم البنائي في تدريس النحو بين النماذج التدريسية في الرسم البياني التالي:

^{٧٦} "استراتيجية حل المشكلة" <http://www.sst5.com/TrainingWayDet.aspx?TR=8>. تم التحميل في التاريخ ١٦

أبريل ٢٠١٥م.

^{٧٧} منيف حضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، ص. ٥١ - ٥٢.



الرسم البياني ٢.٥ : موقع نموذج التعلم البنائي بين النماذج التدريسية

ج- تطوير وتصميم نموذج التدريس

مما لا شك فيه أن كل النموذج متجه إلى تصميم التدريس ليسهل به المدرس والطلبة في الحصول على الأغراض المستهدفة. وعرف أن نموذج التدريس من الظروف التدريسية التي يمكن تطويرها من خلال البحث التطويري. لذلك تطوير نموذج التدريس متابع بإجراءات التطوير عاما.

١. مفهوم تصميم وتطوير نموذج التدريس

إن كلمة "تَصْمِيم" مشتقة من الفعل "صَمَّمَ". بمعنى عزم ومضى، صمم فلان على كذا أي مضى عليه رأيه بعد إرادته. والتصميم هو المضى في الأمر.^{٧٨} بهذا الصدد أن معنى عزم هو عزم على الشيء بعد دراسته بشكل واف، وتوقعه بنتائجه. والتصميم اصطلاحاً عرفه Pribadi نقلاً عن Briggs أنه "مجموعة عملية لتحليل الحوائج والأهداف وتطوير نظام تخضير المواد التدريسية للحصول على الأهداف".^{٧٩} ورأى سلامة أنه "عملية تخطيط منهجية تستبق التنفيذ. معنى تصميم التدريس "علم يبحث

^{٧٨} ابن منظور، لسان العرب، المجلد الرابع، (القاهرة: دار المعارف، دون التاريخ)، ص. ٢٥٠٣.

^{٧٩} Benny A. Pribadi, *Model Desain Sistem Pembelajaran*, (Cet: III; Jakarta: PT. Dian Rakyat, 2011), hlm. 58.

فيه كافة الإجراءات والطرق المناسبة لتحقيق نتائج تعليمية مرغوبة فيها والسعي لتطويرها تحت شروط وظروف محددة.^{٨٠} لذلك عرف الباحث أن مفهوم تصميم التدريس هو "مجموعة من العمليات المنظمة والمتسلسلة لتحليل الاحتياج، والأهداف، والتجريب، والتنقيح، والتقويم لجميع الأنشطة التعليمية."

بيد أن التطوير^{٨١} هو "إدخال تجديلات ومستحدثات هي مجالها بقصد تحسين العملية التربوية، ورفع مستواها بحيث تؤدي في النهاية إلى تعديل سلوك التلاميذ وتوجيهه في الاتجاهات المطلوبة، ووفق الأهداف المنشودة."^{٨٢} تطوير النموذج هو محاولة لاستكمال وإيجاد شيء جديد قائم على منهج عملي خاص. فمن هنا يعرف أن معنى تطوير نموذج التدريس هو عملية التفسير عن نموذج التدريس إلى شكل ملموس وهو نموذج وأدوات التدريس. لذلك فإن التطوير أعم وأشمل من التصميم لأن التدريس هو جزء من التطوير. فالتطوير يشمل العملية التربوية بأكملها فهو نظام رئيسي، بينما تصميم التدريس نظام فرعي من هذا النظام الرئيسي، كما أن تكنولوجيا التربية أو تكنولوجيا التعليم هي نظام رئيسي وتكنولوجيا التدريس هي نظام فرعي من هذا النظام الرئيسي، كما يمتاز تصميم التعليم بالإبداع والخيال، وبهذا يجب على المعلمين الابتعاد عن الحفظ والتلقين، بل التركيز على استثمار خيال الطلبة لأجل الإبداع في العمل.

للتطوير مبادئ لا بد من مراعاتها لكل من يقوم بتطوير ما من الجوانب التربوية:
(١). هادف. أي ينبغي أن يكون التطوير هادفاً من حيث هو الذي يعمل على تحقيق

^{٨٠} عبد الحافظ محمد سلامة، تصميم التدريس، ص. ١٩.

^{٨١} مصطلح "التطوير" يستخدم في جميع ميادين الحياة ومعاني مختلفة في كل ميدان عن الآخر، وأول من استخدمه هو ابن خلدون أبو علم الاجتماع (١٣٣٢ إلى ١٤٠٦) في مقدمته الشهيرة كمفهوم في كتاباته العلمية، واستخدمه ليصف به العالم الجديد أو (عالم العمران وتطور المجتمع) ثم أصبح مرادفاً للنمو والحداثة، وفي القرن العشرين استخدم للدلالة على التغير للديمقراطية، والانتقال للمجتمع الصناعي، وفي مطلع السبعينيات ظهر في البحوث التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية وأخذ طريقه للتطبيق في الميدان التعليمي. انظر: عبد العظيم عبد السلام الفرحاني، التكنولوجيا وتطوير التعليم، (القاهرة: دار الغرب، ٢٠٠٢م)، ص. ٥٨.

^{٨٢} الدمرdash عبد المجيد سرجان، المناهج المعاصرة، (كويت: دون المكان، ١٩٧٧م)، ص. ١٥٢.

أهداف تربوية مقبولة، لا بد أن تستمد هذا الأهداف من فلسفة تربوية سليمة، ومن خصائص البيئة ومطالب نمو الفرد وحاجات المجتمع، (٢). شامل. أي ينبغي أن يكون التطوير شاملاً، وهو ينبغي أن يتم تطويره بصورة كلية شاملة، بحيث يسير التطوير على جميع المحاور وفي جميع المجالات دفعة واحدة، فتطوير المقررات على سبيل المثال لا يمكن أن يحقق أهدافه ما لم يخصصه تطوير في الكتب، والطرق والوسائل وجميع مكونات المنهج وعوامله، (٣). عملي. أي ينبغي أن يكون التطوير علمياً، وهو الذي يعتمد على الأسلوب العلمي في خطته ودراسته وفي تقويم الواقع، واقتراح المناهج الجديدة، والتأكد من سلامتها عن طريق إخضاعها للتجريب العلمي، (٤). مستمر، أي ينبغي أن يكون التطوير مستمر من حيث نعطي كل تحديد أو تطوير فرصته المناسبة للاستقرار وإمكانية متابعته وتقويمه. ويحسن أن يكون التطوير تدريجياً، وأن يبدأ بالواقع، وأن يراعي الإمكانيات، (٥). تعاوني، أي ينبغي أن يكون التطوير تعاونياً، لأن التطوير لم يعد من شأن جماعة من المدرسين أو المتخصصين وحدهم، بل عملاً تعاونياً يشارك فيه جميع المتخصصين من خبراء المادة والتربية، والدراسات النفسية وعلماء الاجتماع، والموجهين والمعلمين. وليس معنى اشتراك هؤلاء جميعاً وتعاونهم في عمليات التحديث والتطوير، بل إن لهم أوزاناً متساوية في هذه العملية، (٦). مساهمة للتجاهات التربوية المعاصرة. أي ينبغي أن يكون التطوير مساهمة للتجاهات التربوية المعاصرة، لأن التطوير يتأثر بالأساليب التي تستخدم في التعليم، وتتوقف هذه الأساليب بدورها بعدد كبير من العوامل. وبخاصة ما يربط منها بمكونات المنهج كنظام، وبالعلاقة بين هذه المكونات، وبالقوى الضغوط والخارجية التي تؤثر فيه.^{٨٣}

عرف مما سبق أن التطوير نشاط منهجي يعتمد على المعارف العلمية الموجودة والتي تم التوصل إليها عن طريق البحث أو الخبرة العلمية والذي يكون الهدف منه هو

^{٨٣} الدمرdash عبد المجيد سرجان، المناهج المعاصرة، ص. ٢٠٨

إنتاج مواد جديدة أو منتجات وآلات تستعمل في عمليات جديدة، أو إدخال التحسينات المطلوبة.

٢. معايير تصميم النموذج الجيد

ينبغي لكل من مصمم النموذج التدريسي أن يراعي المعايير الذي يتأسس عليها جودة نتاج النموذج التدريسي المطور. وفي هذا الصدد يرى تريانتو نقلا عن نيفين (Nieveen) أن النموذج المطور يعتبر أنه جيدا إذا توافر المعايير الآتية: (١). الصدق، وهذا المعايير يتعلق بالسؤال: هل اعتمد نموذج مطور على النظرية المنطقية القويمة؟ وهل يوجد فيه الثبات الداخلية، (٢). تمكن التنفيذ، أي يدل على الحقيقة على أن ما هو المطلوب به قابل للتنفيذ. (٣). فعال، أي معتمد على انفعالات الخبرة ويعتبر أن النموذج المصمم هو فعال، ويؤتي هذا النموذج في تطبيقه النتيجة المنشودة. ولمعرفة مستوى التناسب من النموذج المطور من حيث صدقه يحتاج المصمم إلى الخبر وعامل التعليم لتحكيمه، ومن حيث فاعليته يحتاج المصمم إلى الأدوات التعليمية لتطبيقه.^{٨٤}

٣. نماذج تطوير نموذج التدريس

من نماذج تطوير نموذج التدريس هي:

أ) نموذج التصميم التدريسي البنائي (*Constructivist Instruction Design*)

هو نموذج لتطوير منهاج التدريسي البنائي بأنماط العمل R2D2 يعني:

Revlective (عاكسة)، *Recursive* (عودة)، *Design* (تصميم)، *Development*

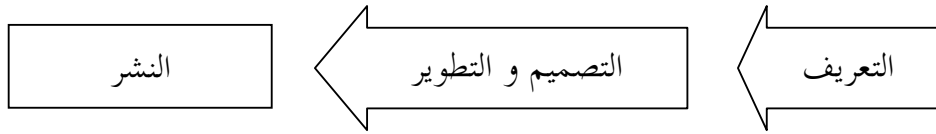
(تطوير). ظهر هذا النموذج على يدي ويلس (Willis) في السنة ١٩٩٥م. نموذج

تصميم التدريس البنائي (C-ID) يتكون من ثلاث مراحل: (١). التعريف، (٢).

التصميم والتطوير، (٣). النشر،^{٨٥} كما تتصور في الرسم البياني التالي:

⁸⁴Trianto, *Model – Model Pembelajaran Inovatif Berorientasi Konstruktivistik, Konsep Landasan Teoritis Praktis dan Implementasinya*, (Cet. V; Jakarta: Pustaka, 2011), hlm. 8

⁸⁵ Kastam Syamsi “Model Perangkat Pembelajaran Menulis Berdasarkan Pendekatan Proses Genre Bagi Siswa SMP 1,” *Litera, Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, dan Pembelajarannya*, Vol. 11, Nomor 2, (Oktober 2012), hlm. 9.



الرسم البياني ٢.٦ : خطوات نموذج تصميم التدريس البنائي

المرحلة الأولى: التعريف (*Difine*)، أي تكوين عمل جماعي وهو مسؤول عن:
 (١). عمل تعاوني، (٢). حل المشكلة تقدماً، (٣). فهم سياقي. هذا الفريق يتكون من ثلاثة أشخاص على الأقل وهم نائب الطلبة والمدرس ومصمم وما إلى ذلك، ويعمل الفريق من بداية التطوير إلى نهايته.

المرحلة الثانية: التصميم والتطوير (*Disign and Development*). إن التصميم والتطوير أمران متوحدان ولا يفرق بعضه بعضاً. وفي هذه المرحلة أربع أنشطة وهي:
 (١). اختيار البيئة، (٢). اختيار تصميم الإنتاج ووسائله، (٣). تقرير نوع التقويم، (٤). تصميم وتطوير الإنتاج الذي يتكون من ثلاث مكونات: (١). مسودة الإنتاج، (٢). تعامل، (٣). سيناريو أنشطة التدريس.

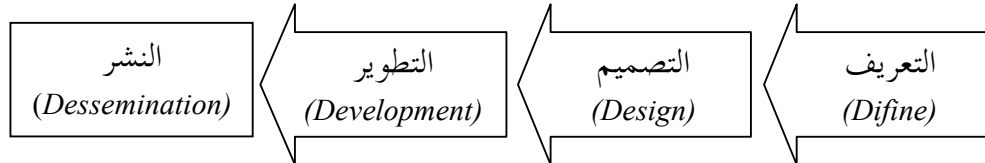
المرحلة الثالثة: النشر (*Dessemination*). وفي هذه المرحلة تتكون من أربع أنشطة وهي: (١). التقويم، (٢). الإنتاج الأخير، (٣). نشر الإنتاج، (٤). التبنّي. والبيانات المحصلة في التقويم هي البيانات الكيفية والسياقية فلا يمكن القيام بالتعميم لكل الظروف التدريسية. وفي هذه المرحلة يستخدم الإنتاج في الصف الحقيقي بكلية خاصة. وذلك من الضروري أن يؤكد الباحث ربما يكون الإنتاج المطور لايناسب إلا في سياق محلي وليس في جميع الظروف التدريسية.^{٨٦}

ومن عناصر قوته مطابقة لتطوير التدريس البنائي. وفي حين، موطن ضعفه:
 (١). تحديد مرحلة التصميم والتطوير غير واضح، (٢). ربما يكون الإنتاج المطور لايناسب إلا في سياق محلي وليس في جميع الظروف حتى لا يمكن القيام بالتعميم.

⁸⁶Mustaji, "Pengembangan Model Pembelajaran Berbasis Masalah Dengan Pola Kolaborasi Dalam Mata Kuliah Sosial," *Disertasi Doktor*, (Malang: Universitas Negeri Malang, 2009), hlm. 30-34

ب) نموذج Four-D's

ظهر على أيدي سفاسيلم تياغاراجان (Thiagarajan Sivasailam) ودروطي س. سميل (Dorothy S. Semmel) و ميليفن إ. سميل (Melvyn I. Semmel) ١٩٧٤ م.^{٨٧} يطلق بنمط 4-D's لأن خطواتها مبدوءة بحرف "D" في الإنجليزية، بأربع مراحل:^{٨٨}



الرسم البياني ٢.٧ : خطوات نموذج Four - D

مرحلة التعريف، تتكون من أربع خطوات: (١). الدراسة البداية-النهاية، (٢). تحليل المتعلم، (٣). تحليل المهام والمفهوم، (٤). تحديد أهداف التدريس. مرحلة التصميم، يتكون من أربع خطوات: (١). تنظيم الاختبار المعياري، (٢). اختيار الوسائل، (٣). اختيار عروض المادة، (٤). محاكاة طريقة عرض المادة المقررة. مرحلة التطوير، تتكون من ثلاث خطوات: (١). تحكيم الخبراء والتنقيح وفقا لتعليقات الخبراء (٢). التجربة المحدودة وتنقيح الإنتاج وفقا لتعليقات الطلبة في التجربة المحدودة. (٣). التجربة الميدانية. مرحلة نشر الإنتاج، يتكون من ثلاث خطوات: (١) تقييم الخبراء (٢) النشر المحدود (٣). النشر الميداني. المزايا من هذا النموذج: (١). إنه مفضل إذا استخدم لتطوير الأدوات التدريسية وليس لتطوير نظام التدريس كمثال نموذج ديك وكاري وغيره، (٢). إن مراحله أكثر تماما وأكثر تنظيما بالنسبة إلى نموذج التصميم التدريسي البنائي، (٣). إنه يورط الخبراء في تحكيم الإنتاج والقيام بالتنقيح حتى يصبح أحسن قبل التجربة.^{٨٩} ومن القصور النموذج هو غموض تحليل المفهوم والوظائف، أيهما متقدم على الآخر.

⁸⁷Bustang Bahari, "Four-D Model (Model Pengembangan Perangkat Pembelajaran dari Thiagarajan, dkk)", diakses pada tanggal 27 Juni 2015

⁸⁸Andy Rusdi, "http://efh1411.blogspot.com/2013/10/blog-pos" diakses tanggal 28 Juni 2015.

⁸⁹A. Badarudin, "Model Pengembangan Perangkat Desain Pembelajaran" <http://badarudinalbanna.wordpress.com/2010/04/22/model-pengembanganperangkat-desain-pembelajaran/>, diakses pada tanggal 28 Juni 2015.

المبحث الثاني : النحو و تدريسه

أ- مفهوم النحو

النحو لغة مشتق من فعل "نَحَا - يَنْحُو" أي "القَصْد"، مثل: "نحوت نحوه أي قصدت قصده"^{٩٠} أو بمعنى "المثل". مصطلح "النحو" جمعه "أَنْحَاء" أو "نُحُو" يعني علم إعراب كلام العرب. سمي هكذا لأن المتكلم ينحو به منهاج كلامهم أفرادا وتركيبا، فالعالم بالنحو يقال "النحوي" جمعه "النحويون" أو "النحاة".^{٩١} يترجم "النحو" إلى الإندونيسية بـ "*seperti, arah, bagian, jalan, mode*" وفي الإنجليزية "*Grammar*"^{٩٢} وسمي بهذا الاسم لقصد المتكلم أن يتكلم مثل العربي. هذا الاسم لم يبد في بداية ظهور العلم إلا في القرن الثاني من الهجرة. النحو في بدايته بالمعنى العام ويتضمن فيه علم الأصوات وعلم الصرف وعلم النحو كما يتصور في "الكتاب" الذي ألفه سبويه (المتوفى ١٨٠هـ) حتى يسمى بـ "قرآن النحو".

وأما النحو اصطلاحا فقد تعددت تعاريفه من عالم لآخر ويتضح ذلك فيما يلي: ابن جني (المتوفى ٣٩٢هـ) يرى "النحو هو انتحاء سمت كلام العرب، في تصرفه من إعراب"^{٩٣} وغيره، كالتثنية، والجمع، والتحقيق، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم. وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها.^{٩٤} الخليفة يقول إن النحو هو "قانون تأليف الكلام وبيان لما يجب أن تكون عليه الكلمة في

^{٩٠} مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، (مصر : وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٤م)، ص. ٦٠٦. انظر أيضا: مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ص. ٩٠٨.

^{٩١} لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام، ص. ٧٩٦.

^{٩٢} Hans Wehr, *A Dictionary of Modern Written Arabic*, hlm. 948

^{٩٣} الإعراب هو الأداء الدقيق، كما تقتضى لغة العرب الفصحاء، إذ الإعراب في الأصل اللغوي هو الإيضاح والبيان والتحسين، وليس التعرف والاستبانة. انظر: فخر الدين قباوة، مشكلة العامل النحوي ونظرية الاقتضاء، (دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٢م)، ص.

^{٩٤} أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، المجلد الأول، (بيروت: دار الكتاب العربي، دون التاريخ)، ص. ٣٤.

الجملة والجملة مع الجملة حتى تتسق العبارة وتؤدي معناه.^{٩٥} الهاشمي يقول إن النحو "قواعد يعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية التي حصلت بتركيب بعضها مع بعض من إعراب وبناء وما يتبعهما".^{٩٦} دحداح يقول إن النحو "يبحث في أحوال أواخر الكلمات إعرابا وبناء في موقع المفردات في الجملة".^{٩٧} بشر يقول "النحو ليس هو اللغة، وإنما هو منظومة القواعد والقوانين الضابطة لأحكامها، والتي يسير وفقا لها أهل اللغة".^{٩٨} نعمة يقول إن النحو "علم يعرف به وظيفة كل كلمة داخل الجملة وضبط أواخر الكلمات وكيفية إعرابها".^{٩٩} الخولي يقول إن النحو هو "علم يبحث في بناء الجملة أي نظم الكلمات داخل الجملة".^{١٠٠} يونس وزملائه يقولون "يهتم النحو بدراسة العلاقات بين الكلمات في الجمل، بالإضافة إلى العناية بأحوال الإعراب، ويمتد مفهوم النحو إلى التراكيب فهو يبحث فيها وما يربط بها من خواص".^{١٠١}

يبدو أن بعض العلماء يقسم تعريف النحو كذلك إلى مفهومه عند العلماء القدامى والمحدثين، فلاولون يعرفون أنه علم يعرف به أواخر الكلمات إعرابا وبناء، وأما الثاني يقولون إن النحو غير قاصر على إعراب الكلمات، وإنما امتد إلى اختيار الكلمات، والارتباط الداخلي بينهما، والتأليف بين هذه الكلمات في نسق صوتي معين، والعلاقة بين الكلمات في الجملة والوحدات المكونة لل عبارات.^{١٠٢} ويقول آخر هو علم بأصول تعرف بها أحوال أواخر الكلم إعرابا وبناء.

^{٩٥} حسن جعفر الخليفة، فصول تدريس اللغة العربية (ابتدائي - متوسطة - ثانوي)، (رياض: مكتبة رشد، ٢٠٠٢م)، ص.

٣٤١.

^{٩٦} السيد أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، (بيروت: دار الكتب العلمية، دون التاريخ)، ص. ٦.

^{٩٧} أنطوان دحداح، معجم قواعد العربية العالمية عربي - إنكليزي، (بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٩٢م)، ص. ٢.

^{٩٨} كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، (القاهرة: دار غريب، دون التاريخ)، ص. ٢٨١.

^{٩٩} فؤاد نعمة، ملخص قواعد اللغة العربية، (سورابايا: توكو كتاب الهداية، دون التاريخ)، ص. ٣.

^{١٠٠} محمد علي الخولي، مدخل إلى علم اللغة، (الأردن: دار الفلاح، ١٩٩٣م)، ص. ٩٦.

^{١٠١} فتحي علي يونس وزملائه، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية، (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١م)،

ص. ٢٦٩.

^{١٠٢} محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، (الطبعة الأولى؛ القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٩م)، ص. ١٦٧.

يرى الباحث أن معنى النحو كما ذهب إليه ابن جني وأكده إبراهيم هو أنسب التعريف للنحو خاصة في تصميم النحو للناطقين بغير العربية حيث دراسة النحو ليست غاية مقصودة لذاتها ولكنها وسيلة لضبط الكلام وصحة النطق والكتابة، كما ذهب إليه النحاة، منهم إبراهيم قال: "القواعد وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، وليست غاية مقصودة لذاتها، وقد أخطأ كثير من المعلمين حين غالوا بالقواعد، واهتموا بجمع شواردها، والإلمام بتفاصيلها، والإثقال بهذا كله على التلاميذ، ظنا منهم أن في ذلك تمكينا للتلاميذ من لغتهم، وإقدارا لهم على إجادة التعبير والبيان."^{١٠٣} قال حسن: "إن منزلة النحو من العلوم اللسانية منزلة الدستور من القوانين الحديثة، هو أصلها الذي تستمد عونه، وتستلهم روحه، وترجع إليه في جليل مسائلها، وفروع تشريعها، فلن تجد علما من تلك العلوم يستقل بنفسه عن النحو، أو يستغنى عن معونته، أو يسترشد بغير نوره وهدايه."^{١٠٤} وقال شحاته: "ليس القواعد غاية تقصد لذاتها، ولكنها وسيلة إلى ضبط الكلام، وتصحيح الأساليب، وتقويم اللسان، ولذلك ينبغي ألا ندرس منها الا القدر الذي يعين على تحقيق هذه الغاية."^{١٠٥}

فإن الهدف الأساسي من تدريس النحو إذن أنه وسيلة وليس الغاية. وانحرافه إلى أنه غاية تدعو إلى المشكلة في تدريس النحو. لذلك فإن النحو بهذه التعاريف التي قدمها النحاة القدامى كمثل ابن جني. فحدد كثير من النحاة من بعده على "الإعراب" وتفصيل أحكامه وعلى العوامل التي تؤثره (أي تغيير أواخر الكلمة لاختلاف عوامل الداخلة عليها). فموضوع علم النحو هو الكلمات العربية من حيث البحث عن أحوال أواخر الكلمات من جهة الإعراب والبناء وسلامة الضبط. هذا مارده وأصحه وأبسطه النحاة المعاصرة كمثل إبراهيم مصطفى وقال "فالنحاة حين قصروا النحو على أواخر الكلمات وعلى تعريف أحكامه قد ضيقوا من حدوده الواسعة، وسلكوا به

^{١٠٣} عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٨م)، ص. ٢٠٣.

^{١٠٤} عباس حسن، اللغة والنحو، (مصر: دار المعارف، دون التاريخ)، ص. ٦٦.

^{١٠٥} حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، (الطبعة الأولى؛ القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٢م). ص. ٢٠١.

طريقاً منحرفة، إلى غاية قاصرة، وضيّقوا كثيراً من أحكام نظم الكلام وأسرار تأليف العبارة.^{١٠٦} بالنظر إلى التعاريف السابقة تؤخذ خلاصة عن خصائص النحو كما يلي:

- (١). التنظيم والتبويب، أي فقد عرض النحويون القواعد اللغوية بطريقة منظمة مرتبة. رتبت المباحث النحوية بترتيب فيه ترابط بين القضايا النحوية المختلفة، راق لكثير من المؤلفين لقدمى والمحدثين، الذين حذوه، وتناولوه بالشرح والإيضاح. (٢). البحث عن الأسباب، أي حرص النحويون على تعليل الظواهر اللغوية المختلفة، وعنوا بذلك عناية بالغة، بل ألفوا في ذلك مصنفات عدة من النحو. والعلل المنشودة هي : (أ) العلل التعليمية، (ب). العلل القياسية، (ج) العلل الجدلية النظرية. (٣). التراكمية، أي أن النحو لم يبدأ كما هو عليه في عصرنا الحال، فلم يبدأ تاماً كاملاً، وإنما تدرج تدرجاً واقعياً. (٤). الشمولية واليقين، أي كانت الظواهر النحوية مطردة وشاملة لجميع عناصر الظاهرة اللغوية دون استثناء. وعندما نجد لمسألة نحوية حكمين نحويين أو أكثر فإن ذلك لا يتعلق بنقض القاعدة وإنما يتعلق بالفهم لسياق الكلام. (٥). الدقة والتجريد، أي النحو يكسب فهماً أفضل لقوانين العلم، واعتماد النحويين على المنطق في قواعد النحو دليل واضح على هذه الدقة التي ساروا عليها. (٦). النحو نشاط إنساني، أي إن قواعد النحو ونظرياته ومبادئه معتمدة تاماً على لغة جماعة من الناس، ثم استقراؤها ودراستها واستنباط أحكام خاصة بها، حتى أسس علم النحو وتشكلت أحكامه ومبادئه. (٧). النحو له أدوات خاصة له، أي قد بذل النحويون في جمع مواد النحو بأدوات عديدة، والأهم منها هو علم أصول النحو. فاستنبط علماء النحو منها القواعد النحو كافة من سماع وقياس وإجماع وعلل وغير ذلك. (٨).

^{١٠٦} إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، (الطبعة الثانية؛ القاهرة: دون المكان، ١٩٩٢م). ص. ٢-٣.

دلالة الحركات على المعنائى، أي من خصائص النحو أنه يستدل على معانيها بغير الحروف أو الكلمات، وهي الحركات، فالحركة تعين الفاعل والمفعول وغير ذلك. فأصبح للحروف والحركات اعتبار في الدلالة على المقصود من غير تكلف لصناعة أخرى يستفاد ذلك منها.^{١٠٧}

فلخص الباحث الهدف من وضع علم النحو من خلال التعريفات السابقة على النحو التالي: (١). وصف الظواهر اللغوية المأخوذة عن العرب الفصحاء، المحتج بلغتهم. (٢). تفسير الظواهر اللغوية المختلفة، وذلك للتعرف على النسبة بين صيغة اللفظ وصورة المعنى بحيث يتوصل بإحداها إلى الأخرى. (٣). أن ينحو المتكلم إذا تعلمه منحى كلام العرب، بقياس ما يقوله على ما قالوه. (٤). التصحيح لغويا نحويا وصرفيا، لمن يخطئ بأي لفظ أو تركيب مما لا يوافق ما نطق به العرب الفصحاء. (٥). إلحاق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة، فينطبق بها وإن لم يكن منهم.

ب- مشكلات تدريس النحو ومحاولات تيسيره

١. مشكلات تدريس النحو

نظرا إلى اهتمام معظم النحاة بمسألة الإعراب فسمي النحو بـ "الإعراب". الإعراب من خصائص اللغة العربية^{١٠٨} أي أن اللغة العربية هي لغة وحيدة في العالم

^{١٠٧} يوسف بن محمود فجال، "النظرية النحوية العربية وسبل الاستفادة منها في تعليم الناطقين بغيرها"، سجل المؤتمر، المؤتمر الدولي الثانى عن تجربة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، (١٨-١٩ ديسمبر ٢٠١٤م)، ص. ٤٣١ - ٤٣٤.

^{١٠٨} إن خصائص عامة للعربية هي: (١). لغة اشتقاق، إن ظاهرة الاشتقاق أكثر وضوحا في العربية. (٢). لغة غنية بأصواتها. أي ليست الأبجدية العربية أوفر عددا من الأبجديات في اللغات الأخرى. (٣). لغة صيغ، أي أنها يمكن تشكيل قدر كبير من الصيغ من أصل واحد. (٤). لغة تصريف، أي في العربية قد يتغير حرف بحرف آخر كان يترتب عليه الثقل. (٥). لغة إعراب، أي أن للعربية قواعد في ترتيب الكلمات وتحديد وظائفها وضبط أواخرها. (٦). لغة غنية في التعبير، أي ترايد مترادفات وتكاثر في التقديم والتأخير. (٧). لغة متنوعة أساليب الجمل، أي إن العربية ذات أنماط مختلفة للجملة. (٨). لغة تتميز بظاهرة النقل، أي يمكن التعبير عن المعنى الواحد بصيغة ثم يعبر عنه بصيغة أخرى. (٩). لغة غنية بوسائل التعبير عن الأزمنة النحوية، أي الزمن النحوية يمكن التعبير عنه بأكثر من طريقة. (١٠). لغة تراحمها العامية، أي قد تباعدت فيها المسافة بين اللغة الفصحى والعاميات. انظر: رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، (الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو، ١٩٨٩م)، ص. ٣٦ - ٣٧.

التي توجد فيه الإعراب ولا توجد في أية لغة أخرى. انسجاماً مع ذلك تعتبر قواعد اللغة العربية من أكثر المجالات غموضاً وصعوبة في منهج تدريس اللغة بشكل عام، وهذه الصعوبة لا تقتصر فقط على متعلميها من غير الناطقين بها؛ بل تنسحب أيضاً على الناطقين بها، ويرى كثير من المتخصصين في تدريس اللغة العربية هذه الصعوبة ويقدرها؛ فيقول قورة: "إن قواعد اللغة العربية متشعبة ومتعددة، ومبنية في تشعبها على أسس منطقية وفلسفية لا يكاد يدخل إليها الدارس من الناطقين بالعربية نفسها ليسر غورها حتى ينزلق إلى متاهات قد يضل فيها المسالك، تلك المسالك التي عبر عنها عيسى الناعوري بأنها فلسفات لغوية تكثر فيها التسميات والقياسات، والتفريعات والتخريجات والجوازات."^{١٠٩}

وفي هذا الصدد رأى شحاتة أن: "من أسباب صعوبة النحو العربي في المدارس الآن: كثرة الموضوعات في الكتاب المقرر التي في الحقيقة يجب استبعادها، والسبب الثاني يرجع إلى المدرس نفسه؛ وذلك لأن المدرس يهتم بنظرياته دون الاهتمام بالجوانب التطبيقية إلا بقدر مساعدة الطلبة لفهم القواعد وحفظها استعداداً للامتحان، وأن أسئلة الامتحان تصاغ لاختبار فهم الطالب وقدراتهم على الحفظ."^{١١٠} ويضيف إلى ذلك الدليمي والواللي بقولهما: "حينما كانت عناية معلمي اللغة العربية اتجهت إلى الجانب النظري وإهمال جانب التطبيق فقد لا يجدون متسعاً من الوقت للتطبيق على هذه الأبواب الكثيرة التي شحنت بها المنهج الدراسي من غير تمييز بينما هو ضروري منها وما هو غير ضروري."^{١١١}

اعتماداً على ذلك كان في الواقع أن معظم النحويين وأصحاب العرب قد استعملوا التطويل وكثرة العلل الثواني والثالث، وقد وقعت على محاولات متعددة في

^{١٠٩} حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٩م)، ص ٩.

^{١١٠} حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص ٢٠٢.

^{١١١} طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس والواللي، اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، (القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م)، ص ١٨٠.

تدريس العربية لغير العرب، بعضها عالج الطريقة، فحدد مراحل تدريس هذه اللغة، وقدم الخطة، والمنهج لكل مرحلة من المراحل كما قدم طريقة تدريس كل فرع من فروع هذه اللغة. وأسباب ضعف الطلبة في النحوي عند رأي كل من عاشور والحوامدة هي:

- (١). كثرة القواعد النحوية والصرفية وتشعبها وكثرة تفصيلاتها بصورة لا تساعد على تثبيت هذه المفاهيم في أذهان الطلبة بل تجعلهم يضيقون بها،
- (٢). الكثير من القواعد النحوية التي يتم تدريسها للتلاميذ في المدرسة لا تحقق هدفا وظيفيا في حياة التلاميذ، (٣). الاختصار في تدريس القواعد النحوية على الجوانب الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط أواخرها، وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى. (٤). هناك أسباب ترجع إلى البيئة المحيطة التي يعيش فيها الطالب يتأثر ويؤثر فيها، البيت والمجتمع والأصدقاء الذي يتعامل الطالب معهم، فالطالب بين جدران الصف يدرس شيئا من النحو، فإن خرج من صفه وترك قاعة الدرس لم يلمس أي تطبيق ولا استخدام لما درسه وبذلك تحدث الفجوة بين ما يدرسه الطالب وبين ما هو مطبق على أرض الواقع. (٥). المقررات الدراسية التي لا تعنى بتتابع أبواب النحو وقواعده وتعميق مفاهيمه تعميقا متدرجا، بل إن كثيرا منها لا يهتم بالتفصيلات المهمة التي توضح القاعدة وتساعد على فهمها.
- (٦). عدم التزام بعض المعلمين بطريقة التدريس السليمة في تدريس القواعد النحوية، فبعض المعلمين في ما يلجأ إلى الطريقة الإلقائية، ويكتفي فيها بإلقاء أمثلة محددة يعتمد أنه من خلالها قد شرح القاعدة النحوية.
- (٧). ضعف المعلمي المواد الأخرى في القواعد النحوية واستخدامهم العامة في تدريس تلك المواد.^{١١٢}

^{١١٢} راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق، الطبعة الثالثة، (عمان: دار المشيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠١٠م)، ص. ١٠٧.

و مذكور يقول "إن جوهر مشكلة تعليم اللغة العربية، ليس في اللغة ذاتها، وإنما في كونها نتعلم اللغة قواعد جافة، وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء، نتجرعها تجرعا عميقا، بدلا من تعلمها لسان أمة، ولغة حياة. إن النحو العربي كما يعلم عندنا الآن، ليس علما لتربية الملكة اللسانية العربية لدى التلاميذ، وإنما هو علم تعلم صناعة القواعد النحوية. وقد أدى هذا مع مرور الزمان، إلى النفور من دراسته، وإلى ضعف الناشئة في اللغة بصفة عامة." ١١٣

عيساني يضيف إلى أن المشكلات في تدريس النحو فيما يلي: (١). "الانحراف من الهدف النحو. فسبب عدم التزامهم بالالتزام المطلق بالتأليف وفق الهدف الحقيقي من علم النحو. فهل هو غاية في ذاته؟ أم هو وسيلة من الوسائل التي نستعين بها لفهم مضمون الأسلوب العربي وتركيبه وفق ما تحدث به العرب الأوائل؟". (٢). الصراعات والرغبة في الاختلاف بين النحويين في المسألة الواحدة وعدم اتفاقهم على رأي في ذلك علامة كبرى من العلامات البارزة التي لا تخفي في النحو العربي." ١١٤

وقال مجيدي أن المشكلات النحوية لا تختلف كثيرا عن المشكلات الصرفية التي يعاني منها متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها. فمن أبرز المشكلات النحوية التي يواجهها معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي مايلي:

- (١). اختلاف بنية الجملة العربية عن بنية الجملة في كثير من لغات العالم ومن صور الاختلاف خلو الجمل العربية من الأفعال المساعدة أو أفعال الكينونة. (٢). حرية الرتبة في عناصر الجملة العربية أي حرية التقديم والتأخير من مثل تقديم الخبر على المبتدأ والمفعول على الفاعل وأحيانا عن الفعل. (٣). اختلاف بين الرتب والمواقع في العربية عما هي في لغات المتعلمين. (٤). الإعراب أو العلامية الإعرابية، فالإعراب سمة من سمات

^{١١٣} علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، (عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠١٠م)، ص. ٢٥٣

^{١١٤} عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، إكتساب المهارات اللغوية الأساسية، (القاهرة: دار الكتاب

الحديث، ٢٠١٢م)، ص. ١٦٤.

اللغة العربية لا تعرف في أي لغة من لغات العالم. (٥). نظام العدد يعد من أكثر الأنظمة تشعباً في اللغة العربية. (٦). أنماط المطابقة، فالمطابقة سمة من سمات العربية وهي واجبة بين كثير من عناصر التراكيب. (٧). التذكير والتأنيث وهي مشكلة عامة في كل اللغات. (٨). والتعريف والتذكير وهي من أصعب المشكلات في تعليم اللغة الأجنبية. (٩). بعض الجمل في العربية تكتب بطريقة لم يعهدها كثير من المتعلمين في لغاتهم الأم، حيث تكتب في شكل كلمة واحدة رغم كونها جملة تامة.^{١١٥} لذلك فإن مشكلة تدريس النحو لا تقتصر من ناحية المادة فحسب بل يسببها كثير من طرق التدريس التي يسكلها مدرس في تدريس النحو.

٢. محاولات تيسير تدريس النحو

انطلاقاً من هذه المشكلات فشرع النحويون في محاولات تبسيط وتيسير النحو. وأما النحوي الأول المحاول على تيسير النحو فهو ابن مضاء القرطبي (٥١٣- ٥٩٢ هـ). وأما في العصر الحديث (في ثلاثينيات من القرن العشرين) فهناك محاولات من النحاة والمؤسسات لتيسير النحو وتبسيطه وتصنيفه، ويركز الباحث هنا: (١). طه حسين (١٣٠٦- ١٣٩٣ هـ). قد دعا إلى تخلص اللغة من القيود والإغلال. كما يرى أن النحو مملوء من الشذوذ والتناقض وتعدد الأوجه وتباين المذاهب وهو أثر من اختلاف اللهجات في القبائل. (٢). إبراهيم مصطفى الذي ألف كتاب "إحياء النحو" (١٩٣٧م). وذهب إلى أن المتكلم هو الذي يحدث الحركات لا العامل الذي طالب بإلغائه. كما ذهب إلى أن التنوين علم التنكير.^{١١٦} (٣). لجنة تيسير قواعد اللغة العربية التي ألفت عام ١٩٣٧م بقرار من وزير المعارف بمصر. (٤). أمين

^{١١٥} حسن مجيدي، "تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"، سجل المؤتمر "اللغة العربية من المنظور الثقافي والإجتماعي" لاتحاد مدرسي اللغة العربية بإندونيسيا، المجلد الأول، (ديفوك: أولي النهى، ٢٠٠٩م)، ص. ٣٤٢-٣٤٣.

^{١١٦} تفصيلها لهذه المعلومة فانظر: شوقي ضيف، تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً مع نهج تجديده، (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٦م)، ص. ٢٦-٤٨.

الخولي (١٩٤٢م). بما يعتبر تقليل الاستثناء واضطراب القواعد واختيار ما هو بسبب من لغة الحياة والاستعمال عندنا مع ضرورة التخلص من الاعراب وعلاماته.^{١١٧} (٥). شوقي ضيف (١٩٤٧م). وعلاوة من هذه الفكرة، قد ألف كتابا تحت العنوان "تيسر النحو التدريس". (٦). مؤتمر مفتش اللغة العربية (١٩٥٧م) بالقاهرة وقد دعا المؤتمرون إلى تبني منهج جديد يقوم على أساس أن الكلام العربي كله مكون من جمل ومكملات وأساليب (٧). اللجنة من اتحاد الجامعات اللغوية العلمية العربية التي عقدت تسير تعليم اللغة العربية في الجزائر (١٩٧٦م) وهلم جرا.

علاوة على ماسبق فإن محاولات تيسير النحو ليست مجردا في الدول العربي وفي يدى النحاة العربي وفي مجال المواد النحوية فقط بل قد قام بها نحاة آخرون في بلدان أخرى غير العرب. على سبيل المثال، أن نحاة الإندونيسيين قد اعتنوا بتطوير النحو العربي اعتناء كبيرا من خلال مباحثهم العلمية في المراحل الأكاديمية الجامعية بقسم تعليم العربية وقسم العربية وأدبها من المرحلة البكالوريوس والماجستير حتى الدكتوراه.

ج- أهداف تدريس النحو

إن الهدف يعد أهم شيء لكل عمل، وكذلك في تدريس النحو خاصة لغير الناطقين بالعربية. ولا بد من انتباه تعريف النحو الذى عرفه ابن جني كما هو المذكور، أن النحو ليس مجموعة من القواعد أو القانون وإنما هو انتحاء سمت كلام العرب ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم.

قال الخليفة: "فأما الهدف الأساسي من تعليم النحو فتتمثل في استخدام اللغة العربية استخداما صحيحا خاليا من اللحن في الكلام والخطأ في الكتابة".^{١١٨} وقال

^{١١٧} تفصيليا لهذه الفكرة فانظر إلى: أمين الخولي، مجلة كلية الآداب، (القاهرة: كلية الآداب بجامعة القاهرة، ١٩٤٤م) ص. ٢٩-

^{١١٨} حسن جعفر الخليفة، فصول تدريس اللغة العربية (ابتدائي - متوسطة - ثانوي)، ص. ٣٤١.

مذكور: "الهدف من دراسة القواعد النحوية هو تقويم الأذن واللسان والقلم؛ أي: إقدار الفرد على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة بطريقة صحيحة".^{١١٩} والنحو ليس في ذاته غاية، بل هو وسيلة يقصد منها فهم المعاني وقواعد التعبير الصحيحة في اللغة، أما ماندر من القواعد في الاستعمال فيترك لذوي الاختصاص، ونكتفي بالنحو الوظيفي على أساس مقدار ما يحتاج إليه في الكتابة أو الخطابة.^{١٢٠}

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن تدريس النحو للناطقين أو بغيرهم ينبغي إلى أن يرمي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- (١). إقدار التلاميذ على محاكاة الأساليب الصحيحة لغوياً، وجعل هذه المحاكاة مبنية على أساس مفهوم بدلا من أن تكون آلية مخصصة. (٢). تنمية القدرة على دقة الملاحظة والربط وفهم العلاقات المختلفة بين التراكيب المتشابهة. (٣). إقدار التلاميذ على سلامة العبارة وصحة الأداء وتقويم اللسان وعصمته من الخطأ في الكلام، أي تحسين الكلام والكتابة. (٤). إقدار التلاميذ على ترتيب المعلومات وتنظيمها في أذهانهم وتدريبهم على دقة التفكير والتعليل والاستنباط. (٥). وقوف التلاميذ على أوضاع اللغة وصيغها: لأن قواعد النحو إنما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغ، وبيان للتغيرات التي تحدث في ألفاظها، وفهم للأساليب المتنوعة التي يسير عليها أهلها.^{١٢١}

وفي ضوء المراحل التدريسية قد قسم النحويون أهداف تدريس النحو إلى مرحلتين: الأولى أو الاعدادية والثانية أو المتوسطة. ذهب السيد إلى أن المرحلة الأولى أو الاعدادية بقوله إن دراسة القواعد ليست غاية مقصورة لذاتها، ولكنها وسيلة تعين الدارس على تقويم لسانه وعصمة أسلوبه من اللحن والخطأ. وإن أهداف تدريس

^{١١٩} علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص. ٢٤٩.

^{١٢٠} محمد إبراهيم الخطيب، طرائق تعليم اللغة العربية، (الرياض: مكتبة التوبة، ٢٠٠٣م)، ص. ١٦٦.

^{١٢١} حسن جعفر الخليفة، فصول تدريس اللغة العربية (ابتدائي - متوسطة - ثانوي)، ص. ٣٤٢.

القواعد النحوية في المرحلة الابتدائية كما يلي: (١). تعرف قواعد الجملة الفعلية والجملة الاسمية وبعض صيغ الجملة المركبة الشاملة في الاستعمال. (٢). تعرف المرفوعات والمنصوبات والمجرورات الأساسية في اللغة. (٣). استخدام قواعد العدد المفرد والمركب والعقود والعدد والمعطوف استخداما صحيحا قراءة وكتابة وتعبيرا. (٤). تعرف المشتقات الأساسية في اللغة دلالة كل منها في الاستعمال. (٥). تمييز الأسماء المتنوعة من الصرف من غيرها. (٦). ضبط نصوص أدبية بالشكل ضبطا صحيحا وفق قواعد اللغة العربية. (٧). تمييز التراكيب اللغوية الصحيحة من غيرها في المقروء والمسموع. (٨). قراءة النصوص الأدبية قراءة صحيحة مغيرة على وفق قواعد اللغة. (٩). كتابة النصوص وقواعد اللغة كتابة صحيحة على وفق قواعد اللغة والإملاء. (١٠). استخدام المعاجم اللغوية استخداما صحيحا. (١٢). التعبير الصحيح بطلاقة وفهم عن حاجته العادة في حياته. (١٣). الاستمتاع بقراءة النصوص الأدبية والطريقة اللغوية والمواد العلمية المكتوبة باللغة العربية الفصيحة. (١٤). الاستعمال الشفهي والكتابي للألنماط والأساليب اللغوية الفصيحة الجميلة في حديثه وكتابته.^{١٢٢}

إن أهداف تدريس القواعد النحوية في المرحلة الثانوية أو المتوسطة هي:

- (١). استكمال دراسة القضايا الأساسية في النحو والصرف التي عولجت في المستويين (الثقافة العامة المشتركة والمتطلبات الأساسية). (٢). تنمية ثروة الطالب اللغوية عن طريق ما يدرسه من الشواهد والأمثلة والأساليب. (٣). إدراك العلاقة بين الإعراب والمعنى وأثر اللغة في الإبانة عن المضمون. (٤). توظيف القواعد النحوية والصرفية التي تعلمها في مراحل تعلمه في حياته العلمية والعملية. (٥). التمييز بين الخطأ والصواب ومراعاة العلاقات بين التراكيب عن طريق التحليل والتذوق. (٦). تعرف المصادر والمشتقات في اللغة ودلالة كل منها في النص وعمل

^{١٢٢} طه على حسين الدليمي وسعاد بعد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، ص. ١٥١.

المصدر والمشتقات الأخرى. (٧). تعرف بعض أدوات اللغة والمعاني التي تستعمل لها. (٨). التعمق في فهم بعض القضايا النحوية والصرفية على نحو تفصيلي متكامل^{١٢٣}.

بالنسبة إلى ما سبق من القول فإن النحو الذي نريد أن نعلمه لا بد له من أهداف وأغراض واضحة ومرتبطة بالمهارات اللغوية، وتلك الأهداف يجب أن تكون متماشية مع أهداف التدريس والتعلم، وهي خلق السلوك اللغوي السليم لدى المتعلمين، وكما يقول طعيمة: "إن هدف تدريس النحو ليس تحفيظ الطالب مجموعة من القواعد المجردة أو التراكيب المنفردة، وإنما مساعدته على فهم التعبير الجيد وتذوقه وتدريبه على أن ينتجه صحيحا بعد ذلك، وما فائدة النحو إذا لم يساعد الطالب على قراءة نص فيفهمه، أو التعبير عن شيء فيجيد التعبير عنه؟"^{١٢٤}

د- النحو الوظيفي

بالنسبة إلى إحدى العوامل التي تؤدي إلى ظهور صعوبات تعليم النحو هو الكثير من القواعد النحوية التي يتم تدريسها للتلاميذ في المدرسة ولا تحقق هدفا وظيفيا في حياة التلاميذ، فمن المحاولات التي نتمكن اتباعها هي تصنيف النحو الوظيفي. قال أحمد أن أساليب مقترحة لمعالجة النحو هي: "(١). النحو الوظيفي، (٢). حل المشكلات، (٣). قوانين التعلم، (٤). الربط بين النحو وبقية الفروع."^{١٢٥} استنادا على هذا الرأي فاختار الباحث النقطة الأولى (النحو الوظيفي) والنقطة الثانية (قوانين التعلم) كما تتمثلان في موضوع الأطروحة "تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية." وفيما يلي سيعرض الباحث النحو الوظيفي من مفهومه ونبذة نشأته ومبادئه عرضا موجزا.

^{١٢٣} طه على حسين الدليمي وسعاد بعد الكرم عباس الوائلي، اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، ص. ١٥٢.

^{١٢٤} رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه، ص. ٢٠١.

^{١٢٥} محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، ص. ٢٠٢ - ٢٠٦.

١. مفهوم النحو الوظيفي

عرف كل من عاشور والحوامدة النحو الوظيفي هو "اكتساب التلاميذ مهارات القواعد التي تساعد على إتقان المهارات الأربعة: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة. وبعبارة أخرى هو الموضوعات النحوية المستعملة في لغة التلاميذ تحدثا وكتابة بحيث تستخدم استخداما سليما في الإعراب والتراكيب، والربط ليرز المعنى واضحا مفهوما."^{١٢٦}

فمن خصائص النحو الوظيفي هي كثرة الأنماط أو الأساليب المناسبة بيئة الطلبة ويمكن لهم استعمالها في الحديث والكتابة حتى يكون النحو وظيفيا لهم. بهذا الصدد رأى أحمد أن النحو الوظيفي "يربط بينه وبين الاستعمال فهو يعنى بالجانب الوظيفي لقواعد اللغة العربية. بمعنى قصر منهج النحو على القواعد التي يكثر استعمالها في الحديث والكتابة وجيرى دوراتها في الأساليب التي يستعملها التلاميذ أو يستعملها غيرهم ممن يقرؤونه لهم أو يستمعون إليهم."^{١٢٧}

علاوة على ما ذكر سابقا أن من العوامل التي تؤثر على ظهور النحو الوظيفي من قبل النحاة المعاصرة عودة النحو إلى وظيفته الأساسية، وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل، ليسلم اللسان من اللحن أثناء النطق ويسلم القلم من الخطأ عند الكتابة. ولا بد من أن نجتنب تعليم النحو بكثرة تفصيلاتها بصورة لا تساعد على تثبيت المفاهيم في أذهان الطلبة بل تجعلهم بضيقون بها. وكذلك أن نجتنب تعليم النحو الذي يتم تدريسه للتلاميذ في المدرسة ولاتحقق هدفا وظيفيا في حياتهم اليومية.

في هذا الصدد، يقول أحمد "والجدير بالذكر أن بناء المناهج على النحو الوظيفي هو الاتجاه الحديث الذي يأخذ به واضعوا المناهج في المدارس الأمريكية، أما تعليم القواعد في غالبية وطننا العربي فلا يزال قائما على أساس نظرية انتقال أثر

^{١٢٦} راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق، ص. ١٠٥.

^{١٢٧} محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، ص. ٢٠٢.

التدريب، ونحن نتطلع إلى اليوم الذي تجري فيه البحوث الميدانية والإختبارات الشخصية التي يمكن بعد تحليل بنائها التعرف على النحو الوظيفي.^{١٢٨}

وفي ضوء هذا المفهوم يمكن القول أن النحو الوظيفي هو الموضوعات النحوية المستعملة في لغة التلاميذ تحدثا وكتابة بحيث تستخدم استخداما سليما في الإعراب والتراكيب والربط ليرز المعنى واضحا مفهوما، وذلك من خلال:

- (١). أن نطلق في تدريسنا من خبرة متصلة بغرض من أغراض المتعلمين أو لشدة حاجة لديهم، (٢). أن تكون الاستجابة المراد من التلاميذ القيام بها في أثناء الخبرة في نطاق استعدادهم، (٣). التركيز على ممارسة السلوك المراد تعلمه من الطلاب، (٤). عرض مواقف لغوية لاستعمال القاعدة والتدريب عليها، (٥). تدريس النحو في ظل الأساليب أي باختبار قطعة مشتملة على أمثلة القاعدة النحوية، (٦). علاج المشكلات إثر تشخيص جوانب الضعف، (٧). التخفيف من النحو غير الوظيفي، أي النحو الذي لا يستفاد منه إلا في حالات نادرة في ضبط الكلمات.^{١٢٩}

٢. نبذة عن نشأة النحو الوظيفي

إن بناء المناهج على النحو الوظيفي هو الاتجاه الجديد الذي يأخذ به واضعوا المناهج في المدارس الأمريكية. ويقول آخر نشأت نظرية النحو الوظيفي مع مجموعة من الباحثين بجامعة امستردام يرأسهم الباحث اللساني سيمون ديك الهولندي، حيث قدم الصياغة الأولية العامة للنحو الوظيفي سنة ١٩٧٨م، وأرسى أسس النحو الذي يقترحه، وقدم الخطة العامة لتنظيم مكوناته، ولهذه النظرية نماذج كثيرة متعاقبة وهي نظرية تستجيب لشروط التنظير والنموذجة، وانتقلت هذه النظرية من مسقط رأسها بهولندا إلى أقطار أخرى كبلجيكا، وإسبانيا، وانجلترا ودخلت العالم العربي عبر بوابة

^{١٢٨} محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، ص. ٢٠٤.

^{١٢٩} راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق، ص. ١٠٥.

المملكة المغربية بجامعة محمد الخامس بالرباط، على يد الباحث أحمد المتوكل، تنتقل إلى غيرها من الجامعات المغربية لترسم طريقا لها إلى بقية البلاد العربية كالجزائر وتونس وسوريا، والعراق.^{١٣٠}

٣. مبادئ النحو الوظيفي

بالنسبة إلى الشرح السابق، إن النحو الوظيفي يقوم على مبادئ النظريات الوظيفية والتي تتعلق بوظيفة اللسان الطبيعي، وعلاقة الوظيفة بالبنية، ومفهوم القدرة اللغوية، ومفهوم الكليات اللغوية، وعلاقة الوظيفة بنموذج الوصف اللغوي، وعلاقة الوظيفة بالمفاضلة بين الأنحاء وربطها بمفهوم الكفاءة التفسيرية وهذه الأخيرة تجمع ثلاث كفاءات مترابطة ومتكاملة هي الكفاءة التداولية، والكفاءة النفسية والكفاءة النمطية.^{١٣١} لذلك يرى محمد أن مميزات كتاب النحو الوظيفي تتوفر فيه:

- (١). بسط القواعد الذي يحتاجها في حياتهم اليومية، بمعنى القواعد الأساسية التي لها استعمالها وظيفي، والبعد عن القواعد العقلية الافتراضية التي تكدر ذهن المتعلم دون الجدوى، (٢). الالتزام بعرض القواعد بالعبارة الواضحة القريبة السهلة البعيدة عن كل غموض، (٣). الحرص الشديد على إزالة الجفاف الذي يسطر على المادة والبعد عن الخلافات التي لا يفيد منها الطالب، (٤). إيراد الأمثلة الضافية على كل قاعدة حتى يسهل فهمها وضمها، (٥). إلحاق كل عنوان من عناوين الكتاب بتمرينات وتدرجات شاملة كثيرة ومتنوعة، يقوم الطلبة بحلها حتى ترسخ المادة في أذهانهم رسوخا تاما، ومن ثم تصان الألسنة من اللحن في القراءة والكتابة.^{١٣٢}

^{١٣٠} أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد، (الطبعة الأولى؛ الرباط: دار الأمان المملكة المغربية،

٢٠٠٦م)، ص. ٥٩ - ٦٣.

^{١٣١} أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، (الطبعة الثانية؛ ليبيا: دار الكتاب الجديد المتحدة، ٢٠١٠م)، ص. ٥٦.

^{١٣٢} عاطف فضل محمد، النحو الوظيفي، الطبعة الأولى، (عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠١١م)، ص. ١٩ - ٢٠.

هـ- طرق تدريس النحو

كما هو المعروف أن الطريقة في ضوء التربية هي الكيفية التي يسلكها المدرس لإيصال مادة التدريس إلى أذهان التلاميذ. وهناك طرائق لتدريس النحو منها:

١. **الطريقة القياسية**، هذه الطريقة أقدم الطرائق في تدريس النحو، وهي "يستهل المدرس الدرس بذكر القاعدة أو التعريف أو المبدأ العام، ثم يوضح هذه القاعدة بذكر بعض الأمثلة التي تنطبق عليها، ليعقب ذلك التطبيق على القاعدة." ^{١٣٣} هو "يتم الانتقال من القانون العام إلى الخاص، ومن المبادئ العامة إلى النتائج، ومن الحقائق العامة إلى الجزئيات." ^{١٣٤} إذن، هذه الطريقة تؤدي بعرض القواعد النظرية ثم تليها الأمثلة المبنية للقواعد المشروحة، ولأجل قدّم هذه الطريقة فاستخدم تلك الطرق كثير من التعليمات اللغوية لاسيما للعرب في تربية لغتهم حتى اليوم. ولتقديم هذه الطريقة، شيان مهمان أن يعتمد المعلم أو الطالب عليها، وهما: (١). تقديم القواعد من النحو في أول مرة في أول لقاء، المعلم يكتب شيئا من القواعد النظرية في السبورة ويقرأها ثم يكرر الطلبة عما يقرأ معلمهم تكرارا عديدا حتى يفهموها. (٢). عرض الأمثلة المعتمدة على الأساليب من القواعد يبين المعلم موقع النحو ضمن الأمثلة المطروحة من قبل ليفهمها الطالب فهما جيدا. ويلخص أن هذه الطريقة ذات المراحل الخمس: المقدمة (التمهيد) والعرض والربط الموازنة والاستنتاج أو الاستنباط والتطبيق.

٢. **الطريقة الاستقرائية** وتسمى أيضا بالطريقة الإستنباطية. تقوم هذه الطريقة على أساس انتقال الفكر من الجزئيات إلى القاعدة العامة، ومن تتبع الحالات الخاصة للوصول إلى الأحكام العامة، وهي دراسة الأمثلة ثم من خلال الأمثلة نستنبط

^{١٣٣} محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، ص. ٤٧٩-٤٨٥.

^{١٣٤} خاطر رشدي والآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، (الطبعة الثانية؛

القاهرة: دار المعرفة، ١٩٨١م)، ص. ٧١.

القاعدة.^{١٣٥} تنسب هذه الطريقة إلى هربارت -العالم النفسي الألماني، وانتشرت في أوروبا في أواسط القرن التاسع عشر وما بعده، وهي يوضح المدرس القاعدة بإيتاء الأمثلة المتعلقة ثم ذكر القواعد.

هذه الطريقة على عكس طريقة القياسية في تطبيقها. وكان إجراءها بتكثير تدريبات ثم إلى التعميم أو تقديم القواعد من جهة عامة. وهذه الطريقة مناسبة. المرحلة متقدمة. وأما المرحلة المبتدأة والمتوسطة، فالطلبة يتعلمون النص الكامل ويقرأوه ثم عملوا التدريبات العديدة ثم يليها فهم القواعد النحوية النظرية.^{١٣٦} هذه الطريقة في أول استخدامها في العرب حينما رجع وفد هؤلاء من أوروبا أو بلاد الإفرنج من أول القرن العشرين.

فمن ناحية التطبيق، هذه الطريقة لها تقنية التقديم: (١). التمهيد والمقدمة، يعنى بتحديد الغرض الخاص من الدروس. ويهيئ المدرس طلابه لتقبل المادة العلمية الجديدة. (٢). عرض المدرس الأمثلة البسيطة على السبورة أو غيرها ثم عرض القواعد المتصلة بها. وهذا العرض مسمى بتقديم الأمثلة المتنوعة والمختلفة، وتقديم الأمثلة المختلفة بسبب أن الأمثلة كثيرة وبينها فرق عميق. (٣). عرض النص ثم إخراج الأمثلة المرجو اتخاذها، (٤). استنباط القاعدة: وهنا يقف المدرس، ليستنتج الطلاب بأنفسهم من خلال عرض الموضوع الذي تم شرحه سابقاً مادة يسجلونها على أنها قاعدة لهذا الدرس. (٥). ثم التطبيق.

إن مزايا الطريقة الاستقرائية: (١). أثبتت التجارب أن القاعدة التي يصل إليها المتعلم بنفسه تساعد على تنمية قدرته على التفكير. (٢). المواد المكتسبة عن طريق الاستقراء أسهل في الفهم من المواد الجاهزة، (٣). يستطيع الطالب استرجاع أي قاعدة إذا نسيها عن طريق استرجاع خطوات التعرف عليها، (٤).

^{١٣٥} إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، (الطبعة الثالثة؛ القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٦م)، المجلد الثانية، ص. ٨٧.

^{١٣٦} أحمد منظور، تدريس فنون اللغة العربية، (الرياض: دار صواف، ١٩٩١م)، ص. ٣٣٨.

تساعد هذه الطريقة على الثقة بالنفس والاعتماد عليها، (٥). تساعد على إثارة دافعية التعلم لدى الطلاب، (٦). تعمل هذه الطريقة على جذب انتباه الطلاب والتغلب على ظاهرة الشرود الذهني. وإن عيوب الطريقة الاستقرائية: (١). لاتصلح لتدريس المواد التي لا تحتوي على قواعد أو قوانين عامة مثل التاريخ والأدب، (٢). تحتاج إلى وقت طويل، (٣). لاتصلح للطلاب الصغار لأنها طريقة متطبيقية تعتمد على التفكير والاستدلال.

٣. الطريقة المعدلة وتسمى أيضا بطريقة النص هي تقوم على تدريس القواعد النحوية من خلال الأساليب المتصلة أو النصوص المتصلة ولا الأساليب المنقطعة. ويراد بالأساليب المتصلة قطعة من القراءة في موضوع واحد أو نص من النصوص يقرؤه الطلاب ويفهمون معناه، ثم يشار إلى الجمل وما فيها من الخصائص ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها، وأخيرا تأتي مرحلة التطبيق.^{١٣٧}

قال يونس وآخرون: "تعليم القواعد وفق هذه الطريقة، إنما يجاري تعليم اللغة نفسها، إذ أنه من الثابت الذي لا جدال فيه أن تعليم اللغة إنما يجيء عن طريق معالجة اللغة نفسها، ومنزولة عباراتها، فليكن تعليم القواعد إذن على هذا المنهج الذي يركز فيه على اللغة الصحيحة ومعالجتها وعرضها على الأسماع والأنظار، وتمرين الألسنة والأقلام على استخدامها."^{١٣٨}

٤. طريقة القواعد والترجمة. هذه الطريقة تؤدي إلى أهمية الحفظ ومعرفة قواعد النحو والترجمة بالفهم الرفيع. وهذه الطريقة لها صفة عامة لأنها ليست معينة ومخصصة لتدريس اللغة العربية بل كل لغة ما. وبهذه الطريقة، يرجى الطالب أن يقدر على فهم النص أو الكلام بملاحظة المضمون من النص وكذلك عناصر القواعد داخله. ولتطبيق هذه الطريقة، لا بد من المعلم أن يهتم بطبيعة النظرية الأساسية عنها.

^{١٣٧} محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، ص. ٤٧٩-٤٨٥.

^{١٣٨} فتحي يونس وآخرون، طرق تعليم اللغة العربية برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامع، المستوى الرابع،

(١٩٨٨م)، ص. ١٤٩.

وذلك كما عرف أن لطريقة القواعد ناحيتين؛ الأول، أن هذه الطريقة للحصول على كفاءة فهم القواعد جيداً، والثاني أن هذه الطريقة للحصول على كفاءة ترجمة النص. وهذان الكفائتان كرأسمال أساسي لفهم آراء ضمن النصوص من اللغة الأجنبية.

٥. الطريقة الالقائية، وهي تعتمد على حديث الأستاذ، وتصلح في التعليم العالي عادة، والطلاب يسجلون ملاحظاتهم أثناء حديث الأستاذ. وزاد عابد توفيق الهاشمي أنه ذهب إلى أن الطريقة الفضلى على ضوء تجريبه هو البدء بالطريقة القياسية ثم الانتقال ما بين الاستجوبة والاستقراء واللقاء.^{١٣٩}

٦. الطريقة الوظيفية، إن هذه الطريقة تنطلق من التركيب اللغوي إلى استخلاص القاعدة على نحو غير مقصود، بمعنى أن التلاميذ ليس محكوماً يدرس مستقل اسمه درس القاعدة، وليس محاسباً اختبارياً على هذه المادة، لأن طريقة إعطاء المادة هي التي تحدد طريقة الاختبار، فكلما أن تعلم القواعد لا تخضع لبرنامج محدد، وكذلك فإن اختبار المتعلمين مستبعد لأنهم مطالبون باتقان اللغة وصحة تراكيبها دون التعليل لذلك. وهذه الطريقة تستمد وجاهتها من رؤية تطبيقية لترابط وحدات اللغة، إذ يمكن استخدامها في دروس القراءة والإنشاء والإملاء، والمعلم يستثمر الخطأ الذي يقع فيه المتعلمون لينبههم إلى صحة الكلام وصحة التراكيب وصولاً إلى القاعدة، وهذا يعني استبعاد فكرة القواعد إذا لم يكن هناك الخطأ، صمن استدراك مسبق بأن القاعدة المستخرجة متعلق مستوى الصف ولا يعجز التلاميذ عن استيعابها، لذلك يثار هنا سؤال مشروع عن الخطأ الذي يتجاوز مستوى التلاميذ؟ والجواب مفتاحه لدى المعلم نفسه، فالبرنامج كل لا يتجزأ، ومستويات الصفوف مترابط. ففي المستوى الأول من مراحل التعليم الابتدائي، يمكن تزويد بالمفردات، وإغناؤه باللغة، على أن يفسح له المجال في التقليد والمحاكاة، وفي المرحلة

^{١٣٩} فتحي يونس وآخرون، طرق تعليم اللغة العربية برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامع، ص. ٢٥٠.

المتقدمة يدرب على مجموعة من التراكيب المحددة مسبقا والتي تعتبر أساسية لغويا لتعبير الأولاد الشفوي والكتابي. فإن هذه الطريقة يمكن استعانة بها لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، لأنهم بحاجة ماسة إلى تراكيب لغوية صحيحة تتلائم مع ما يملكون من مفردات استمدوها من البيئة، ولأن مداركهم العقلية تسمح بلاستعاب، حتى إذا ما جاء تعلمهم القواعد عرضيا أثناء وقوع الخطأ، سهل عليهم التمييز بين الصحيح والخطأ، كما سهل عليهم معرفة السبب فترسخ القواعد في أذهانهم ويستطيعون بعد ذلك توظيفها، خاصة إذا كانوا في مرحلة متقدمة من العمر، ولن يسمح لهم الوقت باتقان اللغة، وإنما هم بحاجة إلى توظيفها في المواد التي تدرس بالعربية.^{١٤٠}

فمن تلك الطرائق يرى الباحث أن كثيرا من المدارس والجامعات الإسلامية بإندونيسيا يميلون إلى تعليم القواعد من خلال الأساليب المتصلة أو النصوص المتصلة التي هي عبارة عن قطعة من القراءة في موضوع معين، يقرأه الطلاب ويفهمون معناه، ثم يشار إلى الجمل وما فيها من خصائصه، ويعقب ذلك استنباط القاعدة، وأخيرا تأتي مرحلة التطبيق.

المبحث الثالث : نظرية التعلم البنائية

نظرية التعلم البنائية من نظريات التعلم، وهي مجموعة من النظريات التي تم وضعها في بدايات القرن العشرين الميلادي حتى الوقت الراهن. وأول المدارس الفلسفية التي اهتمت بنظريات التعلم والتعليم هي المدرسة السلوكية. منذ بداية قرن الواحد والعشرين ظهر الانزياح في الاتجاه التدريسية من التقليدية إلى البنائية. المراد بالتقليدية هي النظرية الحسية السلوكية. وظهرت النظرية البنائية انتقادا على النظرية السلوكية التي تعتمد كثيرا على المثير والاستجابة والتعزيز وهي التي تقيس تجربته الحيوانية على

^{١٤٠} يوسف الصميلي، اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا، (الطبعة الأولى؛ بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٩٨م)، ص.

الإنسان حتى يهتم اهتماما كبيرا على تحصيل التدريس والتغير السلوكي وأغفلت الجانب الفطري لدى الطلبة فتميل إلى تكوين الطلبة بدون النشاط والابتكار، وظهر هذه النظرية من فكرة جان بياجيه وفيجوتسكي.^{١٤١}

بالنسبة إلى أزمنة القرن الواحد والعشرين فأدى التطور الكبير في كافة مجالات الحياة الحديثة الحاجة إلى متطلبات جديدة وفاعلة. وقد فرضت هذه الأزمنة ضرورة لمتطلبات العصر الحديث لما شاهده من تطور حضاري هائل في كافة مناحي الحياة من تكنولوجيا الاتصالات وعصر الإنترنت المتسع لمديات التطور العلمي المتسع. وواحدة من ضرورياتها الملحة هي مجال العملية التعليمية والتربوية، فلا بد الأخذ بالطرق والأساليب التدريسية المعاصرة لتلبية غرض تلك المتطلبات. وتعتبر النظرية البنائية واحدة من النظريات التعليمية الحديثة بنظر الكثير من علماء النفس المعرفي في غاية الأهمية التطبيقية لما لها من دور فاعل في العملية التعليمية والتعلمية. مع أن ليس هناك أصح نظرية تعتمد عليها عملية التدريس فالنظرية البنائية تدعو إلى نشاط وابتكار الطلبة في التعلم لأن الإنسان بفطرته هو حيوان ناطق أي ليس كالحیوان الآخرين، فينبغي تنميته وتطويره من خلال عملية التدريس حتى يكون قادرا على حل مشكلاته الحيوية بذاته. وفيما يلي عرض البيانات المكتيبة عن هذه النظرية وبعض ما يتعلق بها.

أ- نظرية التعلم

١. مفهوم النظرية وأهميتها للتدريس

قبل تعريف مفهوم نظرية التعلم البنائية مفصلا، جدير بالذكر هنا معنى النظرية وأهميتها في التدريس. النظرية عند الجرجاني: "هو الذي يتوقف حصوله على نظر وكسب كتصور النفس والعقل والتصديق بأن العالم حادث." ^{١٤٢} نقل دويدري من كتاب الموسوعة الاقتصادية، معنى النظرية "كل مجرد من المفاهيم يتحد في سياق

^{١٤١}Mohamad Nur dan Prima Retno Wilkandari, *Pengajaran Berpusat Kepada Siswa dan Pendekatan Konstruktivis dalam Pembelajaran*, (Surabaya: UNS, 2000), hlm. 3.

^{١٤٢} محمد بن علي الجرجاني، التعريفات، (القاهرة: دار الكتاب المصري، دون التاريخ)، ص. ٢٥١.

منطقي تقوم عليه معرف عملية للظواهرات.^{١٤٣} وعرفها جاك رتشاردز "مقولة أو صياغة لمبدأ عاميين على رأي معين، مؤيد بمعلومات توضح حقائق معينة أو تفسر ظاهرة من الظواهر أو حادثة من الحوادث".^{١٤٤} قال سلامة نقلا عن القطامي: "أن النظرية هي مجموعة من البيانات المنظمة بشكل جيد، تساعد في تفسير الأحداث، والتنبؤ بما سيحدث والتحكم في الحدث".^{١٤٥}

اعتمادا على التعريفات السابقة يخلصها الباحث بأن النظرية هي أسلوب في الفهم والنقد وتكوين الآراء، تمهيدا لصياغة القوانين وتعميمها. قال سلامة نقلا عن قطامي أن أهمية النظرية وعلاقتها بالتدريس هي:

- (١). من الأبجديات التربوية أن نظرية التدريس هامة بالنسبة إلى المدرس، حيث تحميه من الوقوع في الجدول النظري وإمكانية تطبيقه في الواقع، والخلافات التي يمكن أن يقع فيها مع زملائه حينما يتعمقون في المجال النظري. (٢). وكذلك فهي مفيدة للطالب المعلم، والذي غالبا ما يتأهل في كليات المعلمين أو كليات التأهيل التربوي، فهو بدون مثل هذه النظرية لن يستطيع تحديد دور المتلقي في دفتر تحضيره بشكل دقيق، وقد يعم اللبس والغموض في كل إجراءاته التدريسية التي يخطط لها مسبقا، (٣). وهي مفيدة لمخطط المنهج حيث تساعدهم في الوصول إلى تحديد خصائص المتعلمين: الجسمانية، العقلية، والوجدانية بشكل جيد، مما يساعد في فهم طبيعة التعلم وما تتضمنه من عناصر متفاعلة، (٤). تساعد نظرية التدريس علماء النفس التربوي في فهم أفضل لعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا والتي تساعد بدورها في فهم أفضل للعلاقات الاجتماعية

^{١٤٣} رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، (الطبعة الرابعة؛ دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٨م)، ص.

^{١٤٤} Richards (et, al). *Longman Dictionary of Language, Teaching and Applied Linguistics*, (England: Essex, 1992), hlm. 379.

^{١٤٥} عبد الحافظ محمد سلامة، تصميم التدريس، ص. ٣٢.

بين الدارسين افرادا ومجموعات، وفهم أفضل للأنشطة المرافقة في الفصل أو خارجه وتوظيفها في خدمة العملية التدريسية مجد، (٥). تساعد نظرية التدريس الباحثين في تصميم برنامج لتطوير مهارات التفكير، وذلك بتحويل ما هو نظري إلى واقع عملي. بدون وجود مثل هذه النظرية فإن التخبط سيكون المسيطر لدى هؤلاء الباحثين التربويين، (٦). عجز نظرية التعلم عن القيام بمهام نظرية التدريس، ذلك أن نظرية التعلم تبحث في تفسير عملية التعلم، وبالتالي لانستطيع تحديد طرق التدريس المناسبة أو الأنشطة الصفية، في حين أن نظرية التدريس تبحث في كيف يتم التدريس وما يحتاجه من كفاءة بشرية وتقنيات تعليمية، وتحديد الأنشطة التدريسية، وهذا أدى إلى اتجاه جديد في ظهور علم النفس التدريسي.^{١٤٦}

انسجاما مع ذلك قال براون "أن النظرية اللغوية ونظرية تعلم اللغة بمثابة المذهب الذي تتأسس عليه أنشطة تعليم اللغة. المذهب-تبعا لرأيه-هو كالفرضيات والأسس النظرية التي تحدد ما سيحدث في الحجرة الدراسية وتعين ما يحتاج الطلاب إلى تعلمه وكيفية الحصول عليه."^{١٤٧}

ومن أشهر النظريات ذات العلاقة بتعلم اللغات وتدريسها هي النظرية البنوية، والنظرية التحويلية التوليدية اللتان تعتمدان على الأساس اللغوي. والنظرية السلوكية، والنظرية المعرفية، والنظرية البنائية التي تعتمد على الأساس النفسي. وقد يطلق عليها مدارس أو مناهج أو اتجاهات بدلا من مصطلح النظريات.

لذلك فإن النظرية يتأسس عليها عملية التعليم. فهناك عدة معايير يمكن وضعها لإصدار حكم على أن نظرية ما جيدة أم لا، والمعايير المقصورة هي: (١). مدى شموليتها لجميع متغيرات التدريس وعملياته. (٢). مدى بعدها عن الذاتية، وقربها من

^{١٤٦}عبد الحافظ محمد سلامة، تصميم التدريس، ص. ٣٣-٣٤.

^{١٤٧}James Dean Brown, *The Element of Language Curriculum*, (Boston: Heinle & Heinle, Publisher, 1995), hlm. 4 -5.

الموضوعية، (٣). الدقة والاتساق الداخلي والتي يقود إلى الثبات، (٤). منظمة، أي تسير بشكل منظم ومنطقي، (٥). أن تكون مطابقة للواقع، أي إجراءات وقابلة للتطبيق، (٦). الوضوح بالبعد عن التعدد (البساطة) والشولة، واقتصادية والمرونة (قابلة للتطوير والتوليد).^{١٤٨}

بالنسبة إلى ذلك يضيف ثاني أن هناك أمور لا بد من فهمها حينما المدرس يختار نظرية ما و يود استخدامها في التدريس وهي: (١). مفهوم الأساسي من النظريات المذكورة وخصائصها والشروط التي تحيطها. (٢). إذا كانت النظريات مستخدمة فما هو موقف المدرس ووظيفته في عملية التدريس. (٣). وماهي العوامل البيئية التي تدافع إلى عملية التدريس. (٤). الخطوات التي ينبغي للمدرس القيام بها في خلال تطبيق عملية التدريس. (٥). الأمور التي لا بد من الطالب القيام بها في خلال عملية التعلم.^{١٤٩}

وفي هذا الصدد إن من أفضل الطرق لتعليم الطلاب إشراكهم فكريا ويدويا في الأنشطة العلمية، حيث يلاحظون ويصنفون وقيسون ويتوقعون ويستنتجون ويفسرون ويجربون بما يماثل ما يقوم به العلماء. حتى يتمكن المعلم من تعليم الطلاب بما يمكنهم من ممارسة ذلك، لا بد له من معرفة كيف يتعلم الطلاب في المراحل العمرية المختلفة، وكيف يفكرون. وهذا يعني أن المعلم لا بد أن يبني نظريته في التدريس. فالنظرية ستساعده على تنظيم تصور للعلمية التعليمية، فضلا عن أهميتها في مساعدته على تحليل العملية التعليمية وتوقع نتائجها.

٢. مفهوم نظرية التعلم البنائية

البنائي تشتق من كلمة البناء أو البنية، وهي التي اشتقت من أصلها اللاتينية "Sturere". بمعنى الطريقة التي يقام بها مبنى ما. وتعتبر النظرية البنائية في أبسط صورها

^{١٤٨} عبد الحافظ محمد سلامة، تصميم التدريس، ص. ٣٤

^{١٤٩} Ridwan Abdullah Sani, *Inovasi Pembelajaran*, hlm. 2.

وأوضح مدلولاتها عن "أن المعرفة تُبنى بصورة نشطة على يد المتعلم ولا يستقبلها بصورة سلبية من البيئة." ^{١٥٠} نظرية التعلم البنائية تطلق عليها أيضا بالنظرية البنائية بكثير. تكون كلمة "البنائية" مقابلة بالمصطلح الإنجليزية "Constructivism" وفي اللغة الإندونيسية تترجم بـ "Konstruktivisme". قدم بروان أن البنائية "تمثل نوعا من المعرفة البنية فهي تحسيم وتوحيد الاتجاهات المتنوعة، انبثقت من أنظمة معرفية متنوعة من بينها: علم اللغويات، وعلم النفس وعلم الاجتماع." ^{١٥١}

قال جونسون أن النظرية البنائية هي "مجموعة من عملية التربية والتعليم والتدريس التي يتمحور حول المتعلم، أي التدريس الذي يقوم على العلمية التفاعلية مع مراعاة ميول الطلاب واحتياجاتهم." ^{١٥٢} عرّف المعجم الدولي للتربية البنائية، كما نقله الضوي أن البنائية "رأية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة." ^{١٥٣} وعرفها كل من سويونو وهاريانتو: "فلسفة التعلم القائمة على الافتراض القائل بأننا نبني فهمنا للعالم الذي نعيش فيه بالاعتماد على خبراتنا." ^{١٥٤}

ويلاحظ مما سبق أنه بالرغم من وجود تفاوت إلى حد ما بين منظري البنائية في تعريفاتهم لها، إلا أنها تتفق على أن المتعلم يكون معرفته بنفسه مستخدما معلوماته الحالية وخبراته السابقة مما يؤكد على أهمية الخبرات السابقة كأساس للتعلم عن طريق النظرية البنائية، كما تؤكد أيضا على بناء الفرد لمعرفته بنفسه بحيث لا يستقبلها من الآخرين مباشرة بطريقة سلبية، ولكن يمكن أن يتعاون معهم لبناء هذه المعرفة

^{١٥٠} النظرية البنائية في التعليم، <http://www.new-educ.com/theories-dapprentissage-le-constructivisme> تم

التحميل في التاريخ ١٤ يناير ٢٠١٥ م.

^{١٥١} H. Douglas Brown, *Principles of Language and Teaching*, (New York, Pearson Education, Inc. 2007), hlm. 13.

^{١٥٢} Genevieve Marie Johnson, "Constructivist Remediation: Correction in Context," *International Journal of Special Education*, Vol. 19 No. 1 (2004), hlm. 72.

^{١٥٣} منيف خضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، ص. ١٨.

^{١٥٤} Suyono dan Hariyanto, *Belajar dan Pembelajaran, Teori dan Konsep Dasar*, (Cet. IV; Bandung: PT. Remaja Rosdakarya, 2014), hlm. 105

مستخدمًا وموظفًا لأساليب الملاحظة والاكتشاف والتجريب والعديد من المهارات والقدرات العقلية.

في ضوء التعاريف السابقة نجد أن النظرية البنائية تركز على بناء المعرفة الجديدة في ضوء الخبرات والمعارف السابقة التي تكون موجودة لدى المتعلم، مع الأخذ بعين الاعتبار البيئة التي تحدث فيها عملية التعليم والتعلم، وعلى ذلك فإن التعريف الإجرائي للنظرية البنائية بأنها عملية تفاعل نشط بين ثلاث عناصر في الموقف التعليمي: الخبرات السابقة، والمواقف التعليمية المقدمة للمتعلم، والمناخ البيئي الذي تحدث فيه عملية التعلم، وذلك من أجل بناء وتطوير تراكيب معرفية جديدة، تمتاز بالشمولية والعمومية مقارنة بالمعرفة السابقة، واستخدام هذه التراكيب المعرفية الجديدة في معالجة مواقف بيئية جديدة. ولذلك فإن البنائية يتأسس عليها التعليم السياقية.

وبذلك النظرية البنائية ترى أن التعلم المعرفي يتم من خلال التكيف العقلي، بمعنى أن يحدث توازن في فهم الواقع والتأقلم مع الظروف المحيطة، وتؤكد النظرية البنائية على أن المتعلم يبني معرفته بنفسه من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلم، وكذلك ربط المعلومات الجديدة بالسابقة بما يحدث تغيرات في بنيته المعرفية على أساس المعاني الجديدة، والنظرية البنائية تشمل التعليم والتعلم معاً، إذ تعتمد على أساسين هما: التعلم الذي يحدث داخل عقل المتعلم، وما يقوم به المعلم من أداء في الموقف التعليمي، وهي تؤكد المعنى، كما تتضمن إشراك الطلبة في أنشطة تعاونية تستهدف تنمية الاستقصاء وحل المشكلات، ويكون دور المعلم بمنزلة الموجه والمرشد.

٣. افتراضات نظرية التعلم البنائية ومبادئها

يرى العلماء أن النظرية البنائية تقوم على مجموعة من الافتراضات التي تشكل في مجملها طريقة تكوين المعرفة وهي:

(١). أن بناء المعرفة يتم من الخبرة: بمعنى أن التعليم عملية بنائية يتم فيها

قيام المتعلم بنفسه ببناء تمثيل داخلي للمعلومات مستخدماً في ذلك خبرته

السابقة. (٢). المتعلم يقوم بعمل تفسير شخصي: فلكل متعلم تفسيره الخاص، وفي التعلم البنائي لا يشترك أكثر من شخص في تفسير واحد بنفس الطريقة للواقع الذي يحيط بكل منهما. (٣). التعلم تساهمي: بمعنى أن هذا النوع من التعلم يناقش المعنى المعروض من خلال أكثر من وجهة نظر واحدة (ويأتي النمو المفاهيمي من خلال المشاركة للموقف أو المفهوم استجابة لوجهات النظر هذه) والتعليم يجب أن يسمح فيه بالمساهمة مع الآخرين لعرض وجهات النظر المتعددة التي يمكن استحضارها للوصول إلى موقف تم اختياره ذاتياً. (٤). التعلم يحدث من خلال مواقف حقيقية، ينبغي أن يتم التعلم من خلال وضع المتعلم في مواقف تعليمية حقيقية يتم إعدادها وتجهيزها بحيث تقوم على أساس براهين قوية تعكس إحساس المتعلمين بالعالم الحقيقي.^{١٥٥}

فمما سبق من النقاط المتعلقة بافتراضات النظرية البنائية فيتمكن للباحث من الخلاصة أن البنائية تفترض بأن يمكن لمتعلمين أن يفسروا المعلومات من سياق خبراتهم فقط. وما يقومون بتفسيره هو تفسير فردي. فالمتعلمون يفسرون الرسائل التعليمية من سياق خبراتهم الخاصة. ويقومون ببناء المعنى وفقاً لحاجتهم وخلفياتهم؛ المعرفية. وذهبت النظرية البنائية إلى أن المعرفة ليست مجموعة من الوقائع أو المفاهيم الجاهزة والثابتة ليأخذها الإنسان ويحفظها على ظهر قلبه وبالعكس لا بد للإنسان من أن يبني المعرفة ويفسرها عن طريق خبراته الحقيقة، ولذلك فالمعرفة التي يبنها الإنسان تتصف بصفة مؤقتة، وكلما امتحنت هذه المعرفة بخبرات جديدة ترسخت هذه المعرفة في ذهن الإنسان.^{١٥٦} تتجه هذه النظرية إلى أن الطلبة بمراجعة الأخبار والمعلومات الجديدة بالقواعد القديمة ويغيروها بالقواعد الجديدة إذا كانت غير مناسبة.^{١٥٧}

^{١٥٥} "النظرية البنائية" <http://uqu.edu.sa/> تم التحويل في التاريخ ٢٩ ديسمبر ٢٠١٤ م.

^{١٥٦} Nurhadi, dkk. *Pembelajaran Konseptual dan Penerapannya dalam KBK*, (Malang : UM Pess, 2004), hlm. 33.

^{١٥٧} Trianto, *Model – Model Pembelajaran Inovatif Berorientasi Konstruktivistik*, hlm. 13.

اعتمادا على الافتراضيات السابقة فتبنى منها مجموعة من المبادئ أو الأسس التي تقوم عليها النظرية البنائية كما يلي: (١). إن المتعلم يبني معلوماته داخليا فرديا أو اجتماعيا، (٢). إن المعلومات لا تنقل من المعلم إلى المتعلم إلا أن يكون المتعلم ناشطا في فهمه، (٣). يبني المتعلم معرفته نشيطا ومستمر حتى يكون مفهومه مكتملا، (٤). المعلم يهيئ بيئة التعلم ووسائله لتجعل الطالب يبني معرفته بنفسه.^{١٥٨} قال محمد:

(١). تبني على المتعلم وليس على التعليم، (٢). تشجيع وتقبل استقلالية ومبادرة المتعلمين، (٣). تجعل المتعلمين كمبدعين، (٤). تجعل التعلم كعملية. (٥). تشجع البحث والاستقصاء للمتعلمين. (٦). تؤكد على الدور الناقد للخبرة في التعلم. (٧). تؤكد على حب الاستطلاع. (٨). تأخذ النموذج العقلي للمتعملم في الحسبان. (٩). تؤكد الأداء والفهم عند تقييم التعلم. (١٠). تؤسس على مبادئ النظرية المعرفية. (١١). تعمل على استخدام المصطلحات المعرفية مثل التنبؤ- الاداء- التحليل. (١٢). تأخذ في الاعتبار كيف يتعلم الطلاب. (١٣). تشجع المتعلمين على الاشتراك في المناقشة مع المعلم او فيما بينهم. (١٤). تركز على التعلم التعاوني. (١٥). تضع المتعلمين في مواقف حقيقية. (١٦). تؤكد على المحتوى الذي يحدث التعلم. (١٧). تأخذ في الاعتبار المعتقدات والاتجاهات للمتعلمين. (١٨). تزود المتعلمين بالفرض المناسبة لبناء المعرفة الجديدة والفهم من الخبرات الواقعية.^{١٥٩}

وخلاصة القول أن مبادئ النظرية البنائية تتركز في خمس نقاط وهي: (١). المشاركة والنشاط، (٢). الفهم، (٣). الخبرات السابقة، أي يفسر الفرد ما يستقبله ويبني المعنى بناء على ما لديه من معلومات، (٤). البناء الذاتي المتجدد، (٥). الابتكار.

¹⁵⁸ Paul Suparno, *Filsafat Konstruktifisme Dalam Pendidikan*, (Cet. VII; Yogyakarta: Kanisius, 2007), hlm. 49.

¹⁵⁹ منى عبد الصبور محمد، "المدخل المنظومي وبعض نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائي"، www.satcentral.com/

arabic-abstract/ تم التحميل في التاريخ ٢٩ ديسمبر ٢٠١٤.

٤. خصائص التعلم والتعليم في ضوء النظرية البنائية

أ) خصائص التعلم في ضوء النظرية البنائية

قالت كل من سريجار ونارا نقلا من درافير وألدام أن خصائص التعلم في ضوء النظرية البنائية هي: " (١). الاتجاه أي إتاحة الفرصة لدى الطلبة لترقية دوافعه في تعلم الموضوع من خلال الملاحظة. (٢). المتمخط أي يقدم الطلبة فكرته من خلال المناقشة والكتابة وغيرها. (٣). إعادة البناء أي توضيح فكرته بما يراه الآخر، ويبني فكرة جديدة وتقويمها. (٤). استخدام الفكرة الجديدة في السياق المتنوعة، أي تنفيذ وتطبيق الفكرة المحصلة في السياق المختلفة. (٥). إعادة النظر أي ينبغي للفكرة المستخدمة أن يراجعها الطلبة بتطويرها أو تغييرها. "١٦٠" وقل سوفرنو "أن التعلم ليس عملية جمع المعلومات أو حفظ القواعد وإنما عملية تطوير الأفكار مع انتاج مفاهيم جديدة." ١٦١

بالنسبة إلى خصائص التعلم في ضوء النظرية البنائية فلها أسس كما قال مولياسا وهي: " (١). تدريب الطلبة على جمع النشاطات في عملية التدريس. (٢). ربط المواد بأنشطة الطلاب الحقيقية. (١). تأويل المعلومات عن أشياء جديدة بطريقة المناقشة وتبادل الأفكار. (٤). تحقيق هذه الأنشطة بالاستفسار مع الآخرين، إن كان الطالب لم يقدم الأسئلة ولم يتكلم فلم تنجح عملية التدريس. (٥). التعلم ليس علمية انتقال المعلومات وإنما عملية تطوير الأفكار وتطوير الكفاءة. "١٦٢" ومن أمثلة بعض الأنشطة في الفصول الدراسية البنائية ما يلي:

- (١). التجارب الميدانية، أي أداء التلاميذ بشكل فردي ومن ثم التجربة معا كفريق لمناقشة النتائج، (٢). المشاريع البحثية، أي بحوث التلاميذ في

¹⁶⁰Eveline Siregar dan Hartini Nara, *Teori Belajar dan Pembelajaran*, (Cet. II; Bogor: Ghalia Indonesia, 2010), hlm. 39.

¹⁶¹Paul Suparno, *Filsafat Konstruktifisme Dalam Pendidikan*, hlm. 61.

¹⁶²E. Mulyasa, *Kurikulum Berbasis Kompetensi, Konsep Karakteristik dan Implementasi*, (Bandung: PT. Remaja Rosda Karya, 2003), hlm. 239 – 240.

موضع معين ويمكن تقديم نتائجه إلى المجموعة، (٣). الرحلات الميدانية، أي هذا يتيح للتلاميذ وضع المفاهيم والأفكار التي نوقشت في الصف في سياق العالم الحقيقي. وغالبا ما تكون الرحلات الميدانية تلتها مناقشات صفية، (٤). الأفلام، أي توفر للتلاميذ السياق البصري وبذلك تجعل تجربة التعلم مختلفة عن السياق التقليدي، (٥). مجموعات النقاش، أي تستخدم هذه التقنية في كل من الأساليب المذكورة أعلاه، إنها واحدة من أهم الفروق في طرق التدريس البنائية.^{١٦٣}

وخلاصة القول فإن النظرية البنائية متطورة من النظرية المعرفية ويتركز اهتمامها على أن التلاميذ عندهم دور كبير في إيجاد معلوماتهم الجديدة. قال ديدي رشاد نقلا عن كوكاك أن بؤرة النظرية البنائية عن التعلم هي: "(١). يبنى التلميذ فهمه بناء فرديا الذي حصلها من خلال التعلم وليس مما يلقيه المدرس. (٢). الدرس الجديد يتأثر كثيرا بالدرس ما قبله. (٣). يمكن ترقية جودة التعلم من خلال التعامل الاجتماعية. (٤). يمكن ترقية معاني التعلم من خلال إتاحة الواجبات عند التعلم."^{١٦٤}

ولذلك فإن من أهم مبادئ التعلم في هذه النظرية يعنى التعلم لا ينفصل عن التطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع، التعلم يقترن باشتغال الذات على الموضوع وليس باقتناء معارف عنه؛ الاستدلال شرط لبناء المفهوم، حيث المفهوم يربط العناصر والأشياء بعضها ببعض والخطاطة تجمع بين ما هو مشترك وبين الأفعال التي تجري في لحظات مختلفة، وعليه فإن المفهوم لا يبنى إلا على أساس استنتاجات استدلالية تستمد مادتها من خطاطات الفعل؛ الخطأ شرط التعلم، إذ أن الخطأ هو فرصة وموقف من خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة التي نعتبرها صحيحة؛

^{١٦٣} منيف حضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، ص. ١٠٢ - ١٠٣.

^{١٦٤} Dede Rosyada, *Paradigma Pendidikan Demokratis, Sebuah Model Pelibatan Masyarakat dalam Penyelenggaraan Pendidikan*, (Cet. VII; Jakarta: Kencana Prenada Group, 2007), hlm. 94.

الفهم شرط ضروري للتعلم؛ التعلم يقترب بالتجربة وليس بالتلقين؛ التعلم هو تجاوز ونفي للإضطراب.^{١٦٥} وخلاصة القول فإن سمات المتعلم أو الطالب في ضوء النظرية البنائية هي: (١). نشط، و(٢). اجتماعي (٣). مبتكر.

ب) خصائص التعليم في ضوء النظرية البنائية

انطلاقاً من خصائص التعلم في ضوء النظرية البنائية سابقاً، فيمكن تحديد خصائص التدريس في ضوء النظرية البنائية، كما قال فرانوو على النحو التالي :

(١). طوال التعلم يبني الطالب بذاته معرفته عن موضوع ما. (٢). طوال التعلم يتأثر الطالب تأثيراً كبيراً لمفهوم وجددها من قبل. (٣). عملية التعلم ذي معان تؤثره الدوافع وسياق المجتمع والفروق الفردية. (٤). عملية التعلم ذي معان سوف تكون سهلة من خلال إتاحة الواجبات المنزلية الذاتية. (٥). إن الإشراف الدراسية الصادرة من الطلبة أسهل للفهم من الإشراف الدراسية الصادرة من الدارس. (٦). لا يكفي أن يترك الطلبة يتعلم بذاته إلا أن يرافقه المدرس ويساعده ويوجهه في بناء المعرفة من خلال تعامله بالمجتمع. (٧). التدريس في ضوء النظرية البنائية تعطي الفرص الكثيرة للتعلم الفعال لدى الطلبة كي يحلّل بها المشكلات اليومية مع مراقبة من المدرس. كما هو المعروف أن إحدى المقدمات المنطقية للبنائية هي أن الأطفال يبنون معرفتهم بشكل نشط وليس بتشرب الأفكار التي يقولها المعلم لهم، فعلى سبيل المثال افترض جان بياجيه بأن الأطفال يكونون المعنى بطرق تختلف عن تلك الطرق التي يستخدمها الكبار ويتعلمون من خلال عملية يحاولون فيها جعل الأحداث تقع بتنظيمهم الذاتي لبيئاتهم. (٨). المعرفة ليست خارج المتعلم، ولكنها تبني فردياً وجماعياً فهي متغيرة دائماً. (٩). يأتي المعلم إلى المواقف التعليمية

^{١٦٥} www.wata.cc/up/uploads/files/w-a131ecc7e9.doc تم التحميل في التاريخ ٢٨ ديسمبر ٢٠١٤ م

ومعه مفاهيمه، ليس فقط المعرفة الخاصة بموضوع معين، ولكن أيضاً آرائه الخاصة بالتدريس والتعلم وذلك بدوره يؤثر في تفاعله داخل الفصل. (١٠). التدريس ليس نقل المعرفة، ولكنه يتطلب تنظيم المواقف داخل الفصل، وتصميم المهام بطريقة من شأنها أن تنمي التعلم. (١١). المنهج ليس ذلك الذي يتم تعلمه، ولكنه برنامج مهام التعلم والمواد والمصادر، والتي منها يبني المتعلمين معرفتهم. (١٢). تولد البنائية آراء مختلفة عن طرق التدريس والتعلم، وكيفية تنفيذها في الفصل، حتى تكون متسقة مع المتطلبات العالمية للمناهج والتي تنص على أن أفكار المتعلمين سوف تتغير مع اتساع خبراتهم. وقال وردويو أن هناك دور جوهري للمعلم في هذه العملية فالمعلم يمكنه أن يتفاعل مع المتعلم، ويشير الأسئلة ويستند على التحديات الحالية والخبرات. (١٣). التدريس عملية بنائية روابط معارف أو خبرات أو مواد دراسية بمعارف الطلبة أو خبراتهم السابقة التي تطورت في عملية بناء المعنى.^{١٦٦}

بالنسبة إلى مازهدت نظرية التعلم البنائية إلى كيفية الطلبة في التعلم، فيمكن تطبيق هذه النظرية في صف الدراسة بالخطوات التالية:

- (١). إحياء وتشجيع الطلبة من خلال معرفاتهم السابقة. يتم ذلك عن طريق الحوار والمناقشة وتبادل الآراء. ولأن المعرفة السابقة من الطلبة أساس لنجاحه في تعلم المعارف أو المعلومات الجديدة. فينبغي للمعلم أن يحبي ويشجع الطلبة بخلاف معرفتهم السابقة قبل تزويدهم بمعلومات جديدة، (٢). الحصول على المعرفة الجديدة، ويتم ذلك عن طريق تعلم مواد أو أشياء بصفة شاملة قبل الاهتمام بتفاصيل، (٣). فهم المعرفة. فينبغي للطلبة أن يكتشف ويلاحظ المعرفة الجديدة ويمتحنها، يتم ذلك عن

¹⁶⁶Pranowo, *Teori Belajar Bahasa*, hlm. 42-43.

طريق المناقشة وتبادل الآراء مع غيره. (٤). تطبيق المعرفة، ينبغي للمعلم أن يتيح الطلبة فرصا كافيا لتطبيق وتطوير معرفتهم. (٥). تقييم المعرفة. ينبغي تقويم مدى نجاح الطلبة في فهم المعرفة وتطويره.^{١٦٧}

لذلك فإن استخدام النظرية البنائية في التدريس يقتضي الأمور التالية:
(١). من الضروري أن يعرف المعلم كيفية بناء كل متعلم لمعرفته حينئذ يمكن مساعدته أن يكتسب الخبرة الجديدة. ويتم ذلك بأن يقدم المعلم بعض الأسئلة الكاشفة التي توضح إن كان لديه خبرة سابقة وبيانات لها علاقة بالموضوع الجديد من عدمه، (٢). وهذا بالضرورة يستلزم قيام المعلم بتنفيذ بعض الأنشطة الكاشفة لذلك والتي تعد بمثابة استبانة توضح له مستوى المتعلمين ومدى خبراتهم السابقة، (٣). ضرورة أن يتفاعل المعلم في العملية البنائية مع كل واحد من طلابه على حده لكي يرى كيف يقوم كل منهم ببناء المعرفة. ويساعد المتعلم على تشكيل المعلومة وإضافة الصفة الذاتية عليها وبالطريقة التي تروق لكل منهم من خلال استخدام المعلم لبعض التوجيهات البسيطة.^{١٦٨}

اعتمادا على البيانات السابقة فإن المطلوب من المعلم التركيز على تهيئة بيئة التعلم و المساعدة في الوصول لمصادر التعلم. إذن فالفرق الجوهرى أن النظرية التقليدية تعتبر التعلم هو نقل المعلومات إلى المتعلم فحسب بينما النظرية البنائية تعتبر أن التعلم عند هذه النقطة لم يبدأ بعد وإنما يبدأ بعدها فالتعلم هو ما يحدث بعد وصول المعلومات إلى المتعلم الذي يقوم بصناعة المعنى الشخصى الذاتى الناتج عن المعرفة. وقد حدث على إثر تطبيق هذه النظرية تغير كبير في طرق وأساليب التعليم والتعلم وطرق التدريس وبيئته وكذلك في تقويمه والإشراف عليه.

¹⁶⁷ Nurhadi, dkk. *Pembelajaran Konseptual dan Penerapannya dalam KBK*, hlm. 39-41.

¹⁶⁸ خليل يوسف الخليلي، وآخرون: *مناهج العلوم العامة وأساليب تدريسها*، (صنعاء: وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣م)، ص.

وخلاصة القول فإن سمات المعلم في ضوء النظرية البنائية هي: (١). انتقاء الأنشطة، (٢). قبول ذاتية المتعلم وأسلته، (٣). الكفاءة (حل ما يواجهه من مشكلات)، (٤). الوعي بالذات (وعي بتفكيره وبالمعتقدات والأفكار)، (٥). المرونة (القدرة على التفكير في البدائل)، (٦). المهنية والحرفية (السعي إلى تجويد الأداء - التغذية الراجعة وتوظيفها لتحسين أدائه).

ب- الجذور التاريخية لنظرية التعلم البنائية

منذ الثمانيات في القرن العشرين ظهر المذهب أو النظرية الجديدة في التعلم وهي مذهب أو النظرية البنائية. وهي تذهب إلى أن عملية التعلم هي النشطة الداخلي لذي المتعلم في بناء المعرفة. يتعلم المتعلم المعاني من خلال تطبيق العلوم في حل المشكلات وللتواصل مع غيره. وخطوة التدريس على أساس النظرية البنائية يتركز التدريس على العملية التعليمية من خلال تواصله مع غيره من الناس والعلم حتى يتمكن له إيجاد المعاني من خلال المعرفة التي حصلها. اكتسبت النظرية البنائية شعبية كبيرة في السنوات الأخيرة على الرغم من أن فكرتها ليست حديثة إذ يمكن ملاحظة الاتجاهات نحو النظرية البنائية من خلال أعمال كل من سقراط، وأفلاطون، وأرسطو (٣٢٠ — ٤٧٠ ق. م)، و الذين تحدثوا جميعاً عن "تكوين المعرفة"

قال الضوي نقلاً عن مطرافي، يرى كثير من التربويين أن البنائية تكونت نتيجة لجهود عديد من العلماء والفلاسفة كانت أفكارهم امتداداً للبنائية فيما بعد ومنهم:

- (١). الفيلسوف الإيطالي جيامببتسافيكو (Giambattista Vico) ١٧١٠م، أطروحته عن بناء المعرفة، حيث يرى أن العقل البشري يبني المعرفة فلا يعرف العقل إلا ما يبنيه بنفسه، (٢). مساهمات أنصار المذهب النقدي أمثال كانت (Kant) حيث يرون أن العقل البشري ينشئ المعرفة وفقاً لتصوراته، (٣). جهود المذهب الدارويني ومنهم بييرموري (P. Moreau) وروبرت تشمبرز (R. Chambers) وتشارلز داروين (Charles Darwin)،

حيث وضعوا فكرة الموازنة بين الكائن الحي والبنية تمثل أسسا للتكيف، (٤). مساهمات أصحاب المذهب البرجماتي وعلى رأسهم جون ديوي (John Dewey)، والذي يرى أن المعرفة آلة وظيفية في خدمة مطالب الحياة، وأنها تنمو وتتطور من خلال اكتساب مزيد من الخبرات، (٥). أعمال ومساهمات جان بياجيه، وهو الذي قدم للبنائية أهم أفكارها حول كيفية اكتساب المعرفة، ويعد بياجيه واضح اللبنة الأولى للبنائية^{١٦٩} النظرية البنائية مشتقة من كل من نظرية بياجيه (البنائية المعرفية) ونظرية فيجوتسكي (البنائية الاجتماعية) وبذلك فالتعليم ينحصر في رؤيتين: (١). رؤية بياجيه التي تشير إلى أن التعليم يتحدد في ضوء ما يحصل عليه المتعلم من نتائج منسوبة لدرجة الفهم العلمي، (٢). رؤية فيجوتسكي التي تشير إلى أن التعلم يتحدد في ضوء سياق اجتماعي يتطلب درجة من التمهين في تعلم مادة العلوم. هكذا إذن نستطيع القول أن البنائية تعد نظرية في المعرفة منذ زمن طويل يمتد عبر القرون، وليس غريباً رؤية هذا التكرار من عدة فلاسفة ومنظرين عبر هذا التاريخ، في حين يبقى المنظر الحديث الوحيد الذي حاول تركيب هذه الأفكار المتعددة في نظرية متكاملة وشاملة هو العالم جان بياجيه، إذ قام بتوحيد الفلسفة وعلم النفس لتحويل انتباه الناس إلى الاهتمام بالتفكير و الذكاء لدى الأطفال وفتحاً الطريق إلى نظرية ومنظمة جديدة في التربية وعلم النفس.^{١٧٠}

ج- النظرية البنائية بين نظريات التعلم

بصدد ترقية جودة التدريس فمن المحاولات التي نقوم بها الفهم عن كيف يتعلم الطلبة. لأن فهم المدرس عنه يستفيد منه في صياغة برنامج التدريس المناسب لدى

^{١٦٩} منيف خضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، ص. ١٧ - ١٨

^{١٧٠} "النظرية البنائية في التعلم"، <http://www.new-educ.com/theories-dapprentissage-le-constructivisme> تم

التحميل في التاريخ ١٤ يناير ٢٠١٥.

الطلبة. وبذلك أن عملية التدريس لها علاقة وطيدة بنظريات التعلم ولايستقل منها أبداً، لأن من الأهداف الأساسية من التدريس هو كيف يجعل الطالب يتعلم بذاته. ولذلك فإن تدريس اللغة وتعلمها عملية تقوم على أساس نظريات وهي نظرية نفسية ولغوية وتربوية، بل يعد الإمام بها من باب معرفة العلوم بالضرورة في مجال تدريس اللغة لهدف أي اللغة الثانية كانت أم اللغة الأجنبية. قال عبد الله: "تمثل نظريات اللغة ونظريات التعلم مصدراً أساسياً يمد طرائق تعليم اللغات بالإفتراسات والمبادئ التعليمية واللغوية المتعلقة بطبيعة اللغة وكيفية تعلمها. فنظريات اللغة هي التي تصف اللغة وتقوم بتحليلها وتفسير كيفية عملها وتستخرج بعد ذلك أهم القوانين التي تحكم النظام اللغوي والمبادئ والأسس التي تقوم عليها طبيعة اللغة." ^{١٧١}

قد قسم العلماء - منهم عمر الصديق عبد الله - نظريات تعلم اللغة وتعليمها إلى ثلاثة أقسام وهي الأساس النفسي لتعلم اللغة والأساس اللغوي لتعلم اللغة والأساس التربوي لتعليم اللغة. "فالأساس النفسي ينقسم إلى ثلاثة نظريات وهي النظرية السلوكية والنظرية المعرفية أو العقلانية وتطورت هذه النظرية حتى تكون ثلاثة وهي النظرية البنائية. ويضيف إليها بعض العلماء نظريتين وهما النظرية الإنسانية والنظرية سبرنيتك كما ووصفه رضوان عبد الله ثاني في كتابه إبداع التدريس." ^{١٧٢}

والأساس اللغوي لتعلم اللغة ينقسم إلى قسمين وهما النظرية البنيوية والنظرية التحويلية - التوليدية. والأساس التربوي لتعليم اللغة تصدر منه عدة الطرائق ومنها طريقة النحو والترجمة، وطريقة المباشرة، وطريقة القراءة، وطريقة الصامتة، والطريقة الطبيعية، وطريقة الفهم وحل الرموز اللغوية، والطريقة السمعية الشفهية، والطريقة السمعية البصرية، والطريقة التواصلية، والطريقة الإيجابية، والطريقة الاستجابة الجسدية

^{١٧١} عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الطرق - الأساليب - الوسائل، (الهرم: دار العالمية للنشر والتوزيع،

٢٠٠٨م)، ص. ١٨.

^{١٧٢} Ridwan Abdullah Sani, *Inovasi Pembelajaran*, hlm. 4 - 35.

الكاملة، والطريقة الاستجابة / الطريقة التوليفية/ الطريقة المختارة.^{١٧٣} وقد شرح الباحث النظرية البنائية فيما سبق فسيعرض موجزا ما بقي من النظريات: النظرية السلوكية والنظرية المعرفية والنظرية البنيوية والنظرية التحويلية — التوليدية.

١. النظرية السلوكية (Behavioral Theory)

النظرية السلوكية نظرية من نظريات تعلم اللغات على أساس علم النفس. النظرية السلوكية تطلق عليها أحيانا بالنظرية السلوكية والنظرية الترابطية التي ظهرت في نهاية القرن التاسع عشر الميلادي وبداية القرن العشرين علي يد العالم الروسي بافلوف (١٨٤٩ – ١٩٣٦م) الذي عرفت فيما بعد بمدرسة الإشراف التقليدي. ينظر السلوكيون إلى اللغة على أنها عادة يسهل التحكم فيها والسيطرة عليها، وأنها جزء من السلوك الإنساني الذي تشكله البيئة المحيطة به وتتحكم فيه، وأن اختلافات اللغوية بين الناس ليست وراثية، بل نتيجة لاختلاف البيئات اللغوية.^{١٧٤} والبيئة التي تقصد هنا هي البيئة اللغوية وهي كل العناصر التي يحشدها المدرس كمثل الكتب المدرسية والطرائق التعليمية أثناء الفصل الدراسي قبله وبعده.

ويؤكد هؤلاء السلوكيون الأهمية القصوى للتدريب والمران في تعلم اللغات، وحفظ بعض العبارات والمفردات عن ظهر قلب، بل حفظ قطع كبيرة بأكملها وأغلبها محادثات من سؤال وجواب، كما أنهم يظهرهم اهتماما واضحا بالنواحي الشكلية في اللغة من نطق سليم، وهجاء مضبوط، واتباع لقواعد النحو والصرف، ويقل اهتمامهم بشكل واضح بمضمون الكلام ومعناه وقدرة المتحدثين على تبادل الأفكار عن طريقه.^{١٧٥} هذه النظرية اهتمت بدراسة السلوك الظاهري للمتعلم. وترى هذه النظرية أن العملية التعليمية تحدث نتيجة مؤثرات خارجية تؤدي إلى استجابات

^{١٧٣} عمر الصديق عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الطرق — الأساليب — الوسائل، ص. ٢٠ – ٤٧.

^{١٧٤} عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص. ٥٠.

^{١٧٥} صلاح عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، (الطبعة الأولى؛ بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨١م)،

من قبل المتعلم، فالتعلم بالنسبة إلى هذه النظريات هو تعديل في سلوك الفرد أي أن هذه النظريات تهتم بالسلوك الظاهري للمتعلم ولا تهتم بما يحدث داخل عقله. السلوكيون يهتمون اهتماماً كبيراً بالمؤثرات البيئية الخارجية والسيطرة عليها بوصف المتغير الأساسي في عملية التعليم. وكذلك يهتمون بمفاهيم ذات العلاقة وطيدة بالمتغير المشار إليه مثل مفهوم المثير والاستجابة ومفهوم التعزيز الإيجابي والسلبي وغيرها من المفاهيم التي أذاعها السلوكيون في المحيط التربوي. ولذا ترى النظرية أن التعلم يتم بدفع من مؤثرات خارجية ولكي يحدث التعلم يجب أن تهيأ الظروف الخارجية المناسبة لذلك، كما يجب أن تبني النتائج على ملاحظات السلوك الظاهري للمتعلمين. فإكتساب الطفل لغته يقوم على تكوين عادات، ويعتمد على التعزيز الإيجابي، الذي يتلقاه من والده أو من معلمه، أو من غيرهم من المحيطين به، كلما نطبق نطقاً سليماً، كما يعتمد على التعزيز السلبي، الذي يتلقاه من هؤلاء عن طريق العقاب المباشرة، أو غير المباشرة، في استبعاد الإجابات الخاطئة.^{١٧٦}

ويرى أنصار هذه النظريات أن على المعلم أن يجيب عن السؤال التالي: كيف يمكنني أن أبرز "أو أوضح" الدافعية للتعلم لدى المتعلمين؟ ومن ثم نجد روادها يضعون الافتراض التالي حول المناهج وطرق التدريس: "أن المناهج وطرق التدريس تعمل على إبراز الدافعية لدى المتعلمين". لذا نجد أن الحكم على طبيعة العملية التعليمية يتم على أساس هذا الافتراض. فمثلاً إذا لم يعر المتعلمين الأنشطة العملية اهتماماً، فإن اللوم غالباً ما يلقي على المادة التعليمية أو المعلمين أو مصممي المواد التعليمية، ونجدهم نادراً ما يصنعون قدرات المتعلمين في الحسبان في مثل هذه الحالة. ولقد كانت السيادة لهذه النظرية السلوكية حتى قبل عام ١٩٧٥.^{١٧٧}

^{١٧٦} عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص. ٢٤

^{١٧٧} منى عبدالصبور محمد، "المدخل المنظومي وبعض نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائي"،

www.satlcetral.com/arabic-abstract/ تم التحميل في التاريخ ٢٩ ديسمبر ٢٠١٤.

٢. النظرية المعرفية أو العقلانية (Cognitive Theory)

النظرية المعرفية – تطلق عليها أحيانا بنظرية التعلم المعرفي – هي النظرية الثانية من نظريات تعلم اللغات على أساس علم النفس. ظهرت هذه النظرية رافضة للنظرية الحسية السلوكية التي تعتمد على أن: (١). التعلم هو نتيجة لمؤثرات خارجية فقط، (٢). أن عقل الطالب هو كأنه صفحة بيضاء تسطر عليها العوامل البيئة ما يتراءى لها من أفكار.

يرى أنصار هذه النظرية أن المتعلم هو الذي يسيطر على عملية التعلم ويتحكم فيها، وأن البيئة ليس هي المراجع الأولى والأخيرة في التأثير إيجاباً أو سلباً في نتيجة التعلم.^{١٧٨} أي اهتمت هذه النظرية بدراسة العمليات العقلية التي تحدث داخل عقل المتعلم. وهذه النظرية تهتم بما يجري داخل عقل المتعلم بالإضافة إلى العوامل الخارجية للتعلم. وتؤكد النظرية على كيفية اكتساب المعرفة وتنظيمها وتخزينها في الذاكرة واستخدامها في التعلم اللاحق والتفكير فيما يتم تعلمه.

فالمتعلم يتعلم كلما بذل جهداً معرفياً، وكلما تحول من السلبية إلى الإيجابية. وتتحدد وظيفة المتعلم في التعلم المعرفي دائماً بتوليد صورة جديدة من الخبرة وتنظيمها وصياغتها بصورة ذاتية تعكس قدراته العقلية، وتعكس إستراتيجياته المعرفية في معالجته للقضايا والمواقف والمشكلات التي يواجهها. فالمتعلم يتعلم عندما يفهم ويدرك العلاقات، وعندما يحدث التعلم فإنه يرى الأشياء في صورة جديدة عندما ترتبط المعلومات الجديدة بما هو قائم في البنية المعرفية للمتعلم. وقد اكتسبت وجهة نظر التعلم المعرفي تأييداً كبيراً منذ أوائل الخمسينات من القرن الماضي.^{١٧٩}

تذهب المدرسة المعرفية إلى اللغة على أنها قدرات كامنة عند الإنسان، تعمل البيئة المحيطة على تفتحها وتطويرها، بعكس المدرسة السلوكية التي ترى أن اللغة

^{١٧٨} صلاح عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، ص. ١٢

^{١٧٩} منى عبدالصبور محمد، "المدخل المنظومي وبعض نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائي"،

www.satlcentral.com/arabic-abstract/ تم التحميل في التاريخ ٢٩ ديسمبر ٢٠١٤.

عادات تكتسب من الوسط الخارجي عن طريق حاسة السمع بعد أن يتم تعزيز الاستجابات الصحيحة، وتميز المدرسة المعرفية بين كل من الكلام واللغة، حيث تذهب النظرية المعرفية إلى أن السلوك اللغوي ينقسم إلى جانبين: اللغة والكلام. فاللغة هي الكفاءة أو القدرة (Competence) الداخلية، في حين أن الكلام مظهر خارجي يعبر عن القدرة الداخلية في صورة أداء (Performance). وبذلك فإن دراسة اللغة ينبغي أن تركز على القدرة الداخلية، وليس على الأداء الذي يعكس تلك القدرة إلا إذا كان الهدف من دراسة الأداء استنتاج ما ينطوي عليه من قدرة داخلية. يرى تشومسكي أن كل فر "يولد مزودا بقدرة فطرية تمكنه من تعلم اللغة واكتسابها، وهذه الفطرة أسماها تشومسكي جهاز اكتساب اللغة (Language Acquisition Device).^{١٨٠}

ولذلك فالفرق بين النظرية السلوكية والنظرية المعرفية حيث أن النظرية السلوكية تعتبر أن الطفل يولد صحيفة بيضاء، وأن اللغات ليست سوى عادات يكتسبها الإنسان من بيئته عن طريق الحفظ والتكرار والمحاكاة وربط كل قيد لغوي بالاستجابة الملائمة لها، فإن النظرية المعرفية تعتبر أن تعلم اللغات يقوم على أسس فطرية وإن كانت البيئة تساعد على حسن الأداء.

٣. النظرية البنوية (Structural Theory)

النظرية البنوية تطلق عليها أيضا بالنظرية البنائية، وهي التي بدأت عند العالم اللغوي السويسري هو فرديناند دي سوسير (Ferdinand De Saussure، ١٨٥٧ - ١٩١٣م) وازدهرت على يد ليونارد بلومفيلد (Leonard Bloomfield). وأما من أهم المبادئ التي تقوم عليها البنائيون فهي: (١). إن تعلم اللغة هو اكتساب عادات تقوى بالتدريب والتعزيز. (٢). إن الحديث المنطوق هو أصل اللغات جميعا. (٣). كل لغة لها نظام فريد في بابه تختلف به عن غيرها من اللغات، ولا ينبغي

^{١٨٠} غازي مفلح، "اتجاهات تعليم اللغة"، uqu.edu.sa/file2/tiny_mce/plugins/.../1.doc تم التحميل في التاريخ ١٧ مارس ٢٠١٥.

أن نحلل إحدى اللغات في إطار نظام لغة أخرى. (٤). كل لغة تحتوي على نظام متكامل كاف للتعبير عن أي فكرة تراود متحدثيها. (٥). اللغات الحية كلها تتغير وتتطور بمرور الزمان لأسباب عدة، فتتغير بها اللغة في كل أبعادها من مفرداتها حتى قواعدها. (٦). المرجع الأول والأخير في سلامة اللغة وصحتها هم المتحدثون بها، ولا تملك أكاديمية علمية أو مدرسة نحوية أو مجمع لغوي أن يفرض على الناس معايير تؤيد استخدام بعض العبارات وترفض بقاء غيرها. (٧). إن تبادل الأفكار والمعاني والاتصال بين الناس هو الهدف الرئيسي لاستخدام اللغات والسبب في وجودها، ولكي نصل إلى المعنى الحقيقي وإلى الأفكار التي تدور في ذهن كل من المتحدث والسامع علينا أن نبدأ بتحليل مظاهر اللغة المحسوسة من صوتيات وقواعد ومفردات بطريقة وظيفية. (٨). تطبيق أساليب البحث العلمي السائدة في ميدان العلوم البيولوجية والطبيعية على تحليل اللغات.^{١٨١}

فمن المبادئ السابقة يعرف أن هذه النظرية ترى أن المهم في دراسة اللغة هو التركيز على دراسة (المادة) اللغوية التي أماننا باعتبارها الشيء الحقيقي ثم ترى أن دراستها في إطار (سلوكي) يؤكد أن أي فعل لا يفهم إلا في ضوء المثير والاستجابة. فتنظر البنائية إلى اللغة على أنها نوع من أنواع المثير والاستجابة للمثير، واللغة ضمن هذا الإطار سلوك إنساني.

تقوم المفاهيم البنائية فيما يختص بتعليم اللغة على: (١). تبني عملية تعليم اللغة على منهجية تكوين عادات كلامية انطلاقاً من إثارة المثير ومن الاستجابة التلقائية لهذا المثير. (٢). تتم تقوية العادات الكلامية بوساطة تعزيزها وتدعيمها بصورة متواصلة. (٣). تقتضي الأساليب الأساسية المتعمدة بهدف تنمية الأداء الكلامي للتلميذ الترداد والممارسة وتدعيم العناصر الكلامية وتتابعها في السياق الكلامي.^{١٨٢}

^{١٨١} صلاح عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، ص. ٢٣ - ٢٤.

^{١٨٢} محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، ص. ١٠٩.

علاوة على ما سبق، ذكر العربي أن أسس تعلم اللغات الحية اعتمادا على مبادئ النظرية البنائية التي سبق ذكرها فيما يلي:

- (١). بما أن تعلم اللغة هو اكتساب عادات فلا بد من تأكيد قيمة التكرار والتدريب والمحاكاة والحفظ، وعلى المدرس أن يقوم بالدور الإيجابي الأول في هذا المجال. (٢). بما أن الحديث المنطوق هو أهم جوانب اللغة فلا بد للمدرس أن يبدأ بتدريب طلبته على الاستماع والفهم ثم الكلام، وبعد ذلك يعلمهم مهارات القراءة والكتابة. (٣). تتطلب الاختلافات بين اللغة الأصلية للطالب واللغة الأجنبية التي يتعلمها اهتماما كبيرا من الدرس الذي يجب أن يخطط لطريقة تدريسيه بحيث يعطى هذه الفروق أولوية في أنشطة التعلم. (٤). يبين مدرس الترجمة لطلبته أنه يمكن نقل نفس الأفكار التي تعبر عنها اللغة الأجنبية إلى اللغة الأصلية وبالعكس دون فارق يذكر في قوة التعبير أو التأثير. (٥). يحرص المدرس على أن يبين أن قواعد اللغة ليست نهائية أو ثابتة بصورة مطلقة دائمة بل إنها تتغير وتتطور كتطور اللغة نفسها. (٦). ليست قواعد اللغة إلا وصفا دقيقا لما يستخدمه المتحدثون بها في أيامهم وينبغي ألا تقتيد بالقواعد العتيقة التي يفرضها الأكاديميون على اللغة. (٧). يؤكد المدرس على المظاهر الحسية في اللغة كالنطق الصحيح والهجاء المضبوط واستخدام العبارات السليمة ويبين للمتعلم الطريقة التي يبنى بها التراكيب اللغوية. (٨). يتبع مدرس اللغات في شرح درسه لتلاميذه نفس الأساليب التي يتبعها عالم اللغويات عندما يجري بحثا ميدانيا يحاول به اكتشاف الخصائص اللغوية للغة غير معروفة له.^{١٨٣}

^{١٨٣} صلاح عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، ص. ٢٥ - ٢٦.

لقد اتسع واشتهر أثر النظرية البنوية في تدريس اللغات الحية اتساعا واسعا على المجال الدولي كله إبان الخمسين سنة الأخير، ولا يزال أثر هذه النظرية واضحا حتى الآن في كل برامج تعليم اللغات الأجنبية والقومية كمثل مايقع في إندونيسيا في تعليم اللغة العربية.

٤. النظرية التحويلية – التوليدية (Transformational-Generative Theory).

النظرية التحويلية التوليدية بدأت أسسه منذ سنة ١٩٥٧م على أيدي ناعوم تشومسكي (Naom Chomsky)، -اللغوي الأمريكي- حتى تطلق عليها أحيانا بالنظرية التحويلية الابتكارية. انتقد ناعوم تشومسكي مبادئ علم النفس السلوكي في المجال اللغوي، ودعا إلى إقامة نظرية لغوية شاملة بدلا من الاعتماد على التمرينات البنوية في مجال تعليم اللغة، كما أن رد الكلام إلى سلوك تقتصر على عادات كلامية يبدو تصورا خاطئا وإذا ما تأملنا النمو اللغوي عند الطفل في سنه الأولى ودرسنا المراحل التي تمر بها لغته إلى أن يصل إلى اكتساب لغة محيطة تبين لنا خطأ الاعتقاد السائد بأن الطفل يكتسب الكلام من خلال محاكاة لغة الكبار ومن خلال الممارسة وتقوية الاستجابة للمثيرات الكلامية. والأسان في حقيقته يختلف عن سائر الحيوانات في أن لديه قدرة ابداعية أو كفاية لغوية تقود اكتشافه لقواعد لغته وتكوينه لكفايته اللغوية. ومفهوم اللغة على أنها سلسلة وحدات قائمة على العادات الكلامية وقف ما يذهب إليه البنانيون لا يتلاءم والناحية الابداعية في اللغة ولايراعي حقيقة الانسان العقلية الكامنة وراء كل سلوك فعلي.^{١٨٤}

هذه النظرية تنادي أن كل متحدث بلغة ما لا بد أن يعرف النظام الصوتي، الصرفي والنحوي، لهذه اللغة، والا ما استطاع أن يبتكر جملا وعبارات لم يسبق له سماعها أو استخدامها.^{١٨٥} ترى النظرية التحويلية التوليدية أن اللغة الإنسانية أكبر نشاط ينهض به الإنسان، وهي (الشخصية) الأولى للإنسان، ومن ثم يجب الوصول إلى (طبيعة) هذه اللغة لا عن طريق (المادة) الملموسة الظاهرة أمامنا، وإنما عن طريق

^{١٨٤} محمود أحمد السيد، في طرائق تدريس اللغة العربية، ص. ١٠١.

^{١٨٥} صلاح عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، ص. ٢٦.

القدرات الإنسانية الكامنة التي لا تظهر على (السطح)، ومن ثم كان التوجه إلى دراسة (الفطرة) اللغوية (Competence) باعتبار أن لدى كل إنسان (قدرة) على اللغة، وهي قدرة فطرية تولد مع الإنسان، وهذه القدرة لا بد أن تكون واحدة عند الناس جميعا بطبيعة الحال، ومن هنا فإن اللغات تتشابه في أشياء كثيرة أساسية مما يعرف الآن (بالكليات اللغوية)، وهذه القدرة على اللغة تؤكد أن اللغة الإنسانية لا يمكن أن تكون استجابة لمثير، وإلا كانت نشاطا (آليا)، وإنما لغة إبداعية تتكون من عناصر محدودة يمكن حصرها، لكنها تنتج جملا لا تنتهي عند حصر، ومن ثم فإن الإنسان ينتج كل يوم مئات من الجمل لم ينتجها من قبل. وبعد ذلك يأتي درس الأداء اللغوي (Performance)، وهو ما يتحقق أمامنا فعلا، لكن لا يمكن فهمه إلا في ضوء معرفتها بالفطرة اللغوية، من هنا ظهر مصطلح البيئة العميقة، والبنية السطحية.^{١٨٦}

شرحها العربي، أما مبادئ نظرية التحويلية والتوليدية وتفاوت بينها وبين النظرية البنائية فهي كما يلي:

- (١). أن القدرات اللغوية هي قدرة ذهنية تمكن المتحدث والسامع من حل مشكلات الاتصال عن طريق تطبيق قواعد معينة. بينما يعتقد اتباع النظرية البنائية أن تعلم اللغات هو اكتساب عادة لغوية عن طريق المحاكاة والتقليد والتعزيز. (٢). ترى نظرية التحويلية والتوليدية أن هناك عناصر مشتركة كثيرة بين لغات العالم في كل أبعادها من نظام صوتي ونظام صرفي ونظام نحوي ونظام دلالي. بينما ترى النظرية البنائية أن لكل لغات فروق ولا يمكن تحليل لغة باستخدام نظام لغة أخرى. (٣). ونادى البنائيون بأن اللغات كلها تتغير وتتطور، غير أنها في رأي أنصار النظرية التحويلية والتوليدية تتغير على مستوى البناء الطاهر فقط. (٤). يبين أنصار التطرية التحويلية والتوليدية أنه مع تسليمهم بأن المتحدثين باللغة

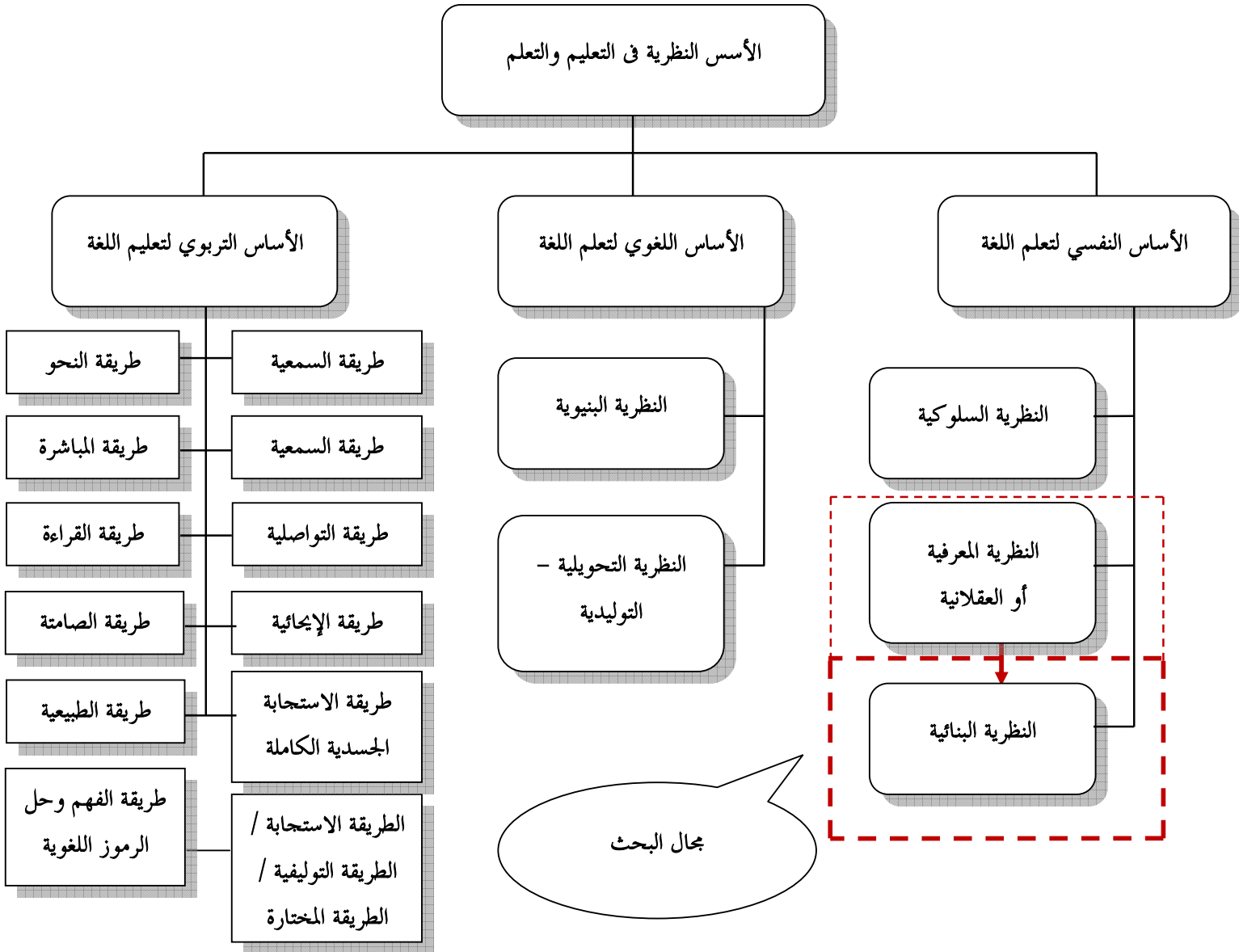
^{١٨٦} عازي مفلح، "اتجاهات تعليم اللغة"، uqu.edu.sa/file2/tiny_mce/plugins/.../1.doc تم التحميل في التاريخ ١٧

هم الثقات فيما يختص بما هو سليم أو خطأ في التعبير، إلا أنه لا يجوز لنا أن نحلل حديث كل طبقة وكل لهجة على حدة. فاللغة ليست ملكا خاصا لأحد يتصرف فيها كما يشاء. (٥). في الوقت الذي اهتم فيه البنائيون بالشكل أو بالبناء الظاهري للتعبير اللغوي ودأبوا على تحليله واستخلاص المعاني عن طريقه صرف أنظار نظرية التحويلية والتوليدية اهتمامهم إلى العمليات اللغوية التي تسبق هذا المظهر الخارجي. أي أن الشكل البناء الظاهري لس هو المفتاح لفهم المحتوى، ولكن العمليات النحوية الصرفية والكفاءة اللغوية هي الأساس لما يسمع ويقرأ.^{١٨٧}

رغم أن هناك نقاط الاختلاف الواضح بين هاتان النظريتين كما سبق ذكرها ولكن هما تتفقان تمام الاتفاق في نقطتين، وهما (١). الكلام المنطوق هو أصل اللغات جميعا وهو يسبق الكتابة في كل اللغات من حيث تاريخ النشأة، ولهذا كان لكل نص كتابي ما يقابله من حديث منطوق. (٢). أن لكل لغة نظاما شاملا متكاملا يجعل المتحدث قادرا على التعبير عن أية فكرة تراوده، ولا عبرة بالقول أن إحدى اللغات بدائية أو بسيطة وإن غيرها لغة حضارة ومدنية.

قد خلص الباحث نظريات تعلم اللغات وموقع النظرية البنائية فيها كما هو في الرسم البياني التالي:

^{١٨٧} صلاح عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، ص. ٣٢ - ٣٤.



د- الايجابيات والسلبيات من النظرية البنائية

تتميز نظرية التعلم البنائية بعدة مميزات منها:

- (١). يجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية، فهو مطالب بالبحث والتقصي لكي يصل إلى المفاهيم بنفسه. (٢). يتيح فرصة لممارسة عمليات العلم مثل الملاحظة والاستنتاج وفرض الفروض واختبار صحتها وغيرها من عمليات التعلم. (٣). يسود الجو التعاوني الذي يتيح فرصة للتفاعل بين المتعلمين مع بعضهم البعض ومع المعلم من خلال الأنشطة. (٤). يربط النموذج بين العلم والتكنولوجيا؛ مما يتيح الرؤية أمام المتعلمين إلى دور المعلم في حل مشكلات المجتمع. (٥). يتطلب من المتعلمين إعطاء أكبر قدر من الحلول للمشكلة الواحدة؛ مما يجعل المتعلمين في حالة تفكير مستمر، مما يؤدي إلى تنمية التفكير بأنواعه لدى المتعلمين. (٦). يتيح فرصة للمتعلمين لتصحيح الفهم الخاطئ التي قد يصلون إليها من خلال جلسات الحوار. (٧). تنوع الأسئلة المحفزة للمتعلمين للرجوع على مصادر المعرفة المتنوعة التي تدعم التفسيرات الناتجة. (٨). اقتصار دور المعلم على التوجيه والتنظيم والإرشاد، ومصدر للمعلومات أيضاً. (٩). يزود هذا النموذج المتعلمين بوسائل التقويم المختلفة من خلال مرحلة التقويم. (١٠). شمول النموذج لمعظم مزايا التعلم البنائي لمعرفة المتعلمين بأنفسهم من خلال مراحله.^{١٨٨}

وهناك من ينقد النظرية البنائية بالنسبة إلى السلبية هي:

- (١). تجزئة مراحل النمو وفصلها عن بعضها البعض في شكل فترات مستقلة تعتمد أساسا التحديد العمري مرورا بالخصائص الذهنية لكل مرحلة وانتهاء بنواتجها المحتملة والمفترضة، وكأن الفرد موضوع هذه

^{١٨٨} زكريا حسن عبد الحسين عبد الله، البنائية وعلاقتها بعملية التعليم والتعلم، ص. ٥.

التجزئة ثابت لا يتغير مهما كانت الظروف المحيطة به، فجان بياجيه اعتبر تقسيمه العلمي نموذجاً عالمياً يحتذى به والواقع يناقض توجهه. ولذلك يمكن اعتبار النظرية البنائية مفتقرة إلى المرونة في هذا المستوى ولا تلائم كل الأوساط الثقافية والاجتماعية وبالتالي لا يمكن اعتمادها في مجال التعلم الإنساني بمعناه الكوني وفيما عدا ذلك تظل أعمال جان بياجيه ذات قيمة ثابتة في مجال التربية والتعليم. (٢). عند الأخذ بهذه النظرية فنحن نحتاج إلى وقت كبير فلا يوجد طالبان لديهم معرفة واحدة. (٣). صعوبة التعرف على المعارف السابقة عند المتعلم ومدى صحتها.^{١٨٩}

انطلاقاً من المنقول السابق عرف أن نظرية التعلم البنائية تتميز من النظريات الأخرى بأنها ترى المتعلم هو محور للعملية التعليمية ويدفعه لأن يكون نشطاً في تنمية معرفته وخبراته من خلال تعامله مع الآخرين. لذلك فإن عملية التعلم والتعلم القائمة على النظرية البنائية تحتاج إلى وقت متسع وصعوبة التعرف عند المدرس على المعارف السابقة عند المتعلم، وهذه الجوانب الأخيرة تعد من عيوب هذه النظرية.

المبحث الرابع : نموذج التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي

كما هو المذكور سابقاً أن هناك نماذج التدريس القائم على النظرية البنائية وجميع النماذج البنائية السابقة لا تخرج عن كونها إجراءات تمكن الطلبة من القيام بالعديد من المناشط العلمية ومشاركتهم الفعالة فيها ليستنتج المعرفة بنفسه، ويحدث عنده التعلم لمستويات متقدمة تؤدي إلى تنظيم البيئة المعرفية له. ومن أهم النماذج السابقة نموذج التعلم البنائي. في هذا البحث كانت النظرية البنائية تعتبر أنها مدخل تدريس النحو بينما التعلم البنائي يعبر كاستراتيجية لتدريسه. وفيما يلي شرح مفصلاً لنموذج التعلم البنائي.

^{١٨٩} عبدالله محمد خطايب، تعليم العلوم للجامعي، (عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٥م)، ص. ٢١٥.

أ- مفهوم نموذج التعلم البنائي

قدم هذا النموذج تروبريد وبايي (Trwobridge and Bybee) ويسمى بمسميات عدة منها النموذج التعليمي التعليمي أو نموذج المنحى البنائي في التعليم وغيرها. ويتم في هذا النموذج التركيز على جعل المتعلم محور العملية التعليمية. قال الضوي:

تتميز البنائية بأنها تجمع بين كونها نظرية في المعرفة، ومنهجاً في التفكير وطريقة في التدريس. وقد تعددت تطبيقات البنائية في طرق التدريس وتنوعت، إلا أن جميعها تركز على بناء المعرفة من قبل التلميذ. ومن أهم تلك التطبيقات (الاستراتيجية) أو نماذج التدريس القائمة على البنائية دور التعلم. ويعرفه زيتون وكمال بأنه "نموذج تدريسي بنائي ذو مراحل خمس هي الاشتراك أو التشويق وجذب الانتباه أو الدعوة والاكتشاف والتفسير والتوسع والتقويم حتى يطلق عليه باسم "Five E's" لأن جميع مراحلها ابتدأت بحرف "E" في اللغة الإنجليزية. تعد دورة التعلم من التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه (Piaget) في ميدان المناهج وطرق التدريس.^{١٩٠}

يعد نموذج التعلم البنائي أحد نماذج التدريس القائمة على الفلسفة البنائية التي تؤكد بصفة عامة على الدور النشط للمتعلم في أثناء موقف التعليمي، حيث يقوم التلاميذ بالعديد من الأنشطة والتجارب في داخل مجموعات العمل بحيث يحدث تعلم ذو معنى قائم على الفهم، كما يؤكد ذلك النموذج على أهمية وضع التلاميذ في موقف به مشكلة حقيقية تجعلهم يفكرون في إيجاد الحلول عن طريق البحث التنقيب.

ب- مراحل نموذج التعلم البنائي

قال المطرفي إن هذا النموذج يتضمن فيه المراحل وهي :

- (١). مرحلة الدعوة (الاشتراك) أي إعداد الدعوة لمشاركة الطلاب بصورة فعالة. ويتم فيه دعوة التلاميذ إلى التعلم من خلال عدة طرق،

^{١٩٠} منيف خضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، ص ٥٢ - ٥٣.

(٢). مرحلة الاستكشاف والابتكار أي استخدام تصورات ومفاهيم الطلاب وأفكارهم في توجيه وقيادة الدرس. ويتم ذلك من البحث عن إجابات لأسئلتهم الخاصة التي تولدت لديهم من خلال الملاحظة والقياس والتجريب، وتعمل المجموعات مع بعضها، ولكل مجموعة مهام محددة خاصة بها، (٣). مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول، أي إتاحة الفرصة للطلاب في مناقشة ما تم جمعه. على سبيل المثال قدم فيها التلاميذ اقتراحاتهم للمتغيرات والحلول من خلال مرورهم بخبرات جديدة من خلال أدائهم للتجارب الجديدة، (٤). إعداد أسئلة (التوسع) تحفز الطلاب على الرجوع للمصادر المتنوعة، (٥). مرحلة اتخاذ الإجراء (التقويم) أي تشجيع المتعلمين على تحسين وتعديل وتفسيرات.^{١٩١}

قال فربادي نقلاً عن غاغن وجولي (Gagnon & Collay) أن نموذج التعلم البنائي يتكون من ستة مراحل وهي : "(١). المواقف، (٢). التصنيف أو نظام المجموعات، (٣). الارتباط، (٤). الأسئلة، (٥). العرض، (٦). التأمل." ^{١٩٢}

يرى الباحث أن مراحل نموذج التعلم البنائي بين مقدمه تروبرج وبايي (Trwobridge and Bybee) — كما نقله غازي بن صلاح بن هليل المطرفي — وبين ما قاله غاغن وجولي (Gagnon & Collay) — كما نقله بني أ. فربادي — لا يختلفان إلا في التسمية أو المصطلحات، حيث أن غاغن وجولي يختصان الارتباط في المرحلة الواحدة بينما يجعلها تروبرج وبايي في المرحلة الأولى أي الدعوة أو الاشتراك. وفيما يلي شرح كل منها موجزاً:

^{١٩١} غازي بن صلاح بن هليل المطرفي، "أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط"، رسالة الدكتوراه، (المملكة العربية السعودية: كلية التربية جامعة أم القرى، ١٤٢٧هـ/

١. مرحلة التشويق أو جذب الانتباه (Engagement)

ويتم فيها تحديد المعلومات السابقة لدى التلاميذ وتشويقهم وشد انتباههم، وإثارة دافعيتهم للتفكير في موضوع الدرس عن طريق توزيعهم إلى مجموعات عمل، بحيث تضم كل مجموعة فردين أو أكثر وفقا لطبيعة العمل واحتياجه، ويتعرف التلاميذ على الأنشطة المرتبطة بكل مجموعة، ويمكن للمعلم أن يتبع طرقا كثيرة لاستشارة التلاميذ للاشتراك في موضوع الدرس منها: طرح الأسئلة وتقديم المثيرات وتمثيل المواقف.^{١٩٣}

فمن دور المدرس في هذه المرحلة: (١). يخلق اهتماما لدى الدارس، (٢). يولد فضولا حول الموضوع، (٣). يثير الأسئلة، (٤). يوضح الاستجابات التي تكشف عن معارف المتعلمين السابقة ومدى فهمهم للموضوع أو المفهوم. بينما دور الدارس في هذه المرحلة يقترحون عدة الأسئلة إلى المدرس. ومن الأنشطة المقترحة في هذه المرحلة مثلا هي: عرض مثير، كتابة حرة، خريطة مفاهيم لتقويم المعرفة السابقة للمتعلمين والعلاقة بين المفاهيم، خريطة ذهنية، قراءة وتحليل منظم بصري، عصف ذهني، قراءة، تحليل صورة أسئلة مثيرة.^{١٩٤}

٢. مرحلة الاستكشاف (Exploration)

ويتفاعل فيها التلاميذ مع الخبرات المباشرة التي تثير تساؤلات مفتوحة النهائية يصعب عليهم إجابة عنها إلا بالبحث والاطلاع سواء بصورة فردية أو جماعية، وتكون إجابة تلك الأسئلة هي محرر المدرس، ويقوم المعلم بدور التشجيع والتوجيه إلى مصادر المعلومات حتى يتمكن التلاميذ في النهاية من الوصول إلى المفاهيم المتضمنة بالدرس من خلال مجموعات العمل، وبالتالي فهم يبنون قاعدة خبرة مشتركة تساعدهم في المشاركة في المواقف التعليمي داخل الفصل.^{١٩٥}

^{١٩٣} منيف خضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، ص. ٥٥.

^{١٩٤} منيف خضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، ص. ٥٧ - ٥٩.

^{١٩٥} منيف خضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، ص. ٥٥.

فمن دور المدرس في هذه المرحلة: (١). تشجيع المتعلمين على العمل معاً، (٢). الاستماع والملاحظة للمتعلمين أثناء تفاعلهم مع بعضهم، (٣). طرح أسئلة السابرة لإعادة توجيه الاستقصاء واستجابات المتعلمين عندما يكون ذلك ضرورياً، (٤). يعمل كمستشار للمتعلمين، (٤). يعطي وقتاً كافياً للمتعلمين.

بينما دور الدارس: (١). يفكر بحرية ضمن حدود النشاط، (٢). يختبر التوقعات والفرضيات. (٣). يكون توقعات جديدة، (٤). يجرب البدائل ويناقشها مع الآخرين، (٥). يسجل الملاحظات والأفكار، (٦). يسأل أسئلة ذات علاقة بالموضوع. (٧). يطلق الأحكام ويعمم النتائج. ومن الأنشطة المقترحة في هذه المرحلة: (١). القيام بنشاط استكشافي، (٢). قراءة مصادر موثوقة وجمع المعلومات، (٣). حل المشكلات.^{١٩٦}

٣. مرحلة التفسير (Explanation)

وفي هذه المرحلة يبدأ المعلم في وضع خبرة التلاميذ المجردة في شكل قابل للنقل وتوفر اللغة الاتصال الجيد بين المعلم والمجموعات أثناء عرض الخبرات ويسمح المعلم لكل مجموعة بعرض ماتوصلت إليه مع زملاء الفصل، وكذلك يعرضون الحلول والتفسيرات والنتائج التي توصلوا إليها، وكذلك الأساليب التي استخدموها للوصول إلى الحلول ويتم ذلك من خلال المناقشة الجماعية.

واندرج في هذه المرحلة مرحلة التصنيف والعرض الذي قدمها فربادي نقلاً عن غاعن وجولي. إن التصنيف أو نظام المجموعات في أنشطة التدريس البنائي هو إتاحة الفرصة للطلبة ليتواصل بعضهم مع بعض. والتصنيف يتعلق كثيراً بمواقف التعلم والخبرة التي يريدها الطلبة سيطرها. ويعقد التصنيف عشوائية أو محددة. إن تعزيز عملية التدريس من قبل المعلمين وذلك بجعل الطلاب يتعلمون بشكل مجموعات من ٢ أو ٣ طلاب للمجموعة يتم فيها المناقشة لحل المشكلة المعينة مع

^{١٩٦} منيف حضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقها في تدريس اللغة العربية، ص. ٥٧ - ٥٩.

دور رمزي لتدخل المعلم. ومن ذلك يتم توافق الآراء بين مختلف المجموعات الصغيرة للوصول إلى حل المشكلة.^{١٩٧}

فمن دور المدرس في هذه المرحلة مثلاً: (١). يشجع المتعلمين على شرح المفاهيم والتعارف بكلماتهم الخاصة، (٢). يسأل عن التبرير (البرهان والإثبات) أو لإيضاح من المتعلمين، (٣). تقديم التوضيح والشرح النموذجي للتعاريف والتفسيرات العلمية والعناوين الجديدة إذا احتيج لذلك، (٤). يستخدم خبرات المتعلمين السابقة كقاعدة لشرح المفاهيم، (٥). تقويم نمو فهم المتعلمين.

بينما دور الدارس: (١). يشرح أجوبة أو حلول محتملة للآخرين، (٢). يستمع بطريقة ناقدة لإجابات الآخرين، (٣). يطرح الأسئلة حول إجابات الآخرين، (٤). يستمع ويحاول أن يستوعب تفسيرات المعلم، (٥). يرجع إلى الأنشطة السابقة، (٦). يستخدم ملاحظات مسجلة في التفسير والشرح، (٧). يقوم فهمه الخاص. ومن الأنشطة المقترحة في هذه المرحلة مثلاً هي: (١). تحليلات وتفسيرات المتعلمين، (٢). دعم الأفكار بالبراهين والأدلة، (٣). أسئلة مبنية، (٤). القراءة والمناقشة، (٥). تفسيرات المعلم، (٦). أنشطة مهارات تفكير مثل المقارنة والتصنيف وتحليل الأخطاء.^{١٩٨}

٤. مرحلة التوسع (Elaboration)

وتعلم تلك المرحلة على توسيع التفكير لدى التلاميذ في موضوع الدرس لتغطية الدرس من كافة الأوجه، ويشترك جميع التلاميذ في التفكير وبرتبطون المفاهيم التي تعلموها بالمفاهيم السابقة ويطبقون ما تعلموه في مواقف جديدة من خلال الأمثلة والتطبيقات المتنوعة على الدرس.^{١٩٩}

¹⁹⁷ Benny A. Pribadi, *Model Desain Sistem Pembelajaran*, hlm. 164.

^{١٩٨} منيف خضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، ص. ٦٠ - ٦١

^{١٩٩} منيف خضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، ص. ٥٦

فمن دور المدرس في هذه المرحلة: (١). يتوقع من المتعلمين استخدام التعاريف النموذجية (الرسمية) والتفسيرات التعليمية المقدمة مسبقاً، (٢). يشجع المتعلمين على تطبيق أو توسيع المفاهيم والمهارات لتشمل أوضاع جديدة، (٣). يذكر المتعلمين بتفسيرات بديلة، (٤). يرجع المتعلمين إلى المعلومات البيانات والبراهين المتوفرة ويسأل: ماذا تعرف سابقاً؟ لماذا تظن أن ذلك كذلك؟.

بينما دور الدارس: (١). يتطبق عناوين وتعريفات وتفسيرات ومهارات في أوضاع جديدة مشابهة، (٢). يستخدم المعلومات السابقة لطرح أسئلة، يقدم حلول، يتخذ قرارات ويصمم تجارب، (٣). يتوصل إلى استنتاجات معقولة من النتائج والبراهين، (٤). يتأكد من الفهم بين الأقران. ومن الأنشطة المقترحة في هذه المرحلة مثلاً: (١). حل المشكلات، (٢). اتخاذ القرارات، (٣). تجربة استقصائية، (٤). أنشطة مهارات التفكير مثل المقارنة والتصنيف والتطبيق.^{٢٠٠}

٥. مرحلة التقويم (Evaluation)

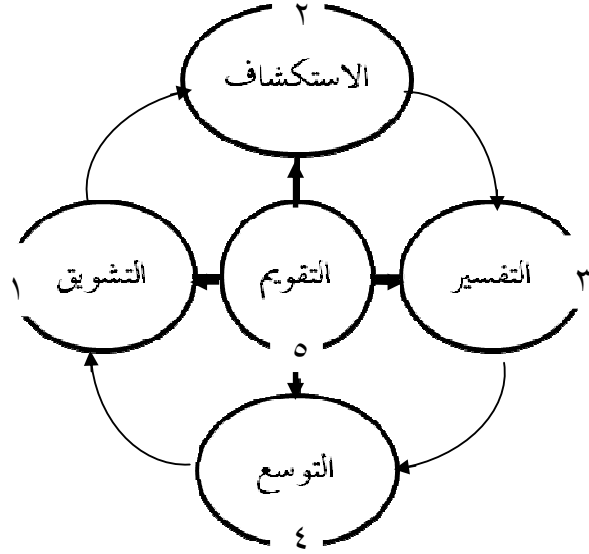
ويتم فيها التقويم ما توصل إليه التلاميذ من حلول وأفكار ومعلومات على ألا تقتصر تلك العملية على نهاية الدرس بل تكون مستمرة، ويمكن أن تتم بعد كل مرحلة من مراحل النموذج على أن يزود المعلم بوسائل متنوعة للتقويم من اختبارات معننة وقوائم ملاحظة، ومقابلات مما يساعدهم في الحكم على ما تم التوصل إليه ومدى الإفادة منه.^{٢٠١} وفي تعبير آخر "أن تقييم أفكار الطلاب وردود أفعالهم فيما قاموا بالتفكير فيه أثناء الموقف التعليمي، والتعرف على أفكار الطلاب حول طريقة تعلمهم التي تم اتباعها."^{٢٠٢}

والتالي فالنظر إلى التقويم بأنه عملية مستمرة يجعل النموذج نظاماً دائرياً، وتكون عملية التعلم مفتوحة النهاية كما يضع ذلك في الرسم البياني التالي:

^{٢٠٠} منيف خضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، ص. ٦٢.

^{٢٠١} منيف خضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، ص. ٦٥.

^{٢٠٢} "التعلم والتعليم البنائي: النظرية البنائية"، <http://www.multika.net> تم التحميل في التاريخ ٤ أبريل ٢٠١٥ م.



الرسم البياني ٢.٩: مراحل نموذج التعلم البنائي

فمن دور المدرس في هذه المرحلة: (١). يلاحظ المتعلمين خلال تطبيق المفاهيم والمهارات الجديدة، (٢). يقوم معارف ومهارات المتعلمين، (٣). يبحث عن البراهين التي تثبت تغير تفكير المتعلمين وسلوكهم، (٤). يمكن المتعلمين من تقويم تعلمهم بأنفسهم ويقوم مهارات عمليات التعلم الجماعي، (٥). يسأل أسئلة مفتوحة مثل لماذا يفكر...؟ ماهو البرهان والإثبات...؟ كيف يمكن أن يفسر...؟. بينما دور الدارس في هذه المرحلة: (١). يجيب على الأسئلة المفتوحة باستخدام الملاحظات، البراهين، والإثباتات، والتفسيرات المقبولة مسبقاً، (٢). يظهر فهما ومعرفة عميقة بالمفهوم والمهارة، (٣). يسأل أسئلة ذات علاقة يمكن أن تشجع على فحوصات وتحقيقات واستكشافات مستقبلية. ومن الأنشطة المقترحة في هذه المرحلة مثلاً هي: (١). يستخدم أي من الأنشطة السابقة، (٢). بناء سلم تقدير لفظي، (٣). اختبار، (٤). تقويم أداء (٥). تقويم منتجات المتعلمين، (٦). صحيفة التعلم، (٧). ملف الإنجاز.^{٢٠٣}

^{٢٠٣} منيف خضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، ص. ٦٣ - ٦٤.

ج- تصميم نموذج التعلم البنائي

تهتم فلسفة التعلم البنائي بجميع أوجه التعليم المختلفة حيث تهتم بعناصر التالية:

(١). الأهداف التعليمية، (٢). محتوى التعلم، (٣). طرق التدريس، (٤). دور المتعلم، (٥). دور المعلم، (٦). بيئة التعلم البنائي، (٧). التقويم.^{٢٠٤}

١. الأهداف التعليمية: يصاغ الأهداف التعليمية وفقا للنموذج البنائي في صورة أغراض عامة تحدد من خلال معاوضة اجتماعية بين المعلم والطلاب بحيث يتضمن عرضا عاما لمهمة التعليم يسعى جميع الطلاب لتحقيقه، بالإضافة إلى أغراض ذاتية تخص كل طالب أو عدة طلاب على حده.

٢. محتوى التعلم: يكون محتوى الدرس في صورة مهام ذات صلة بحياة التلاميذ وواقعهم، وكلما ارتبطت هذه المشكلات بواقع التلاميذ كان المحتوى أكثر فعالية وأتاح الفرصة للبحث عن المعرفة في صورة حلول للمشكلات، وبالتالي يتيح الفرصة لهم لبناء المعرفة بأنفسهم. وفي هذا الصدد فإن مواد تدريس النحو يختارها الباحث الموضوعات الشائعة استعمالها في حياة الطلبة كمثال استخدام الخبر مقدم ومبتدأ مؤخر من خلال الكلمات الاستفهامية وغيرها. واستدل الباحث على قوله أحمد "وبذلك يكون النحو في خدمة الحياة، ويؤدي وظيفة حية في حياة التلاميذ، فتعمله ما يحتاج إليه لا يرى النحاة أنه ضروري لفهم اللغوية وتعليمها." ^{٢٠٥}

٣. طرق التدريس: تعتمد طرق التدريس وفق البنائية — غالبا — على مواجهة الطلاب بموقف مشكل حقيقي يحاولون إيجاد حلول له من خلال البحث. وفي هذا الصدد فإن الطريقة المستخدمة في تدريس النحو هي الطريقة المناسبة للنظرية البنائية وهي الطريقة الاستقرائية، رغم أنها ليست وحيدة ويمكن استخدام الطريقة الأخرى المناسبة للنظرية البنائية.

^{٢٠٤} غازي بن صلاح بن هليل المطرفي، "أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم..."، ص. ١٤٦

^{٢٠٥} محمد عبد القادر أحمد، طرق تعليم اللغة العربية، ص. ٢٠٣

٤. دور المتعلم: المتعلم مكتشف لما يتعلمه من خلال ممارسته للتفكير العلمي، وهو باحث عن المعنى لخبراته مع مهام التعلم، إضافة إلى أنه لمعرفته ومشارك في مسؤولية إدارة التعليم وتقويمه. المتعلم في النموذج البنائي أكثر نشاطاً، ويؤدي دور العالم في البحث والتنقيب لاكتشاف الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهه، فهو يعد محور هذا النموذج ومركز اهتمامه. وبيناء على ذلك فالمتعلم ويؤدي دوراً نشطاً في عملية تعلمه، ويمتد نشاطه حتى بعد التعلم لمرحلة تقويم تعلمه ذاتياً.

٥. دور المعلم: المعلم وفقاً للنظرية البنائية يمارس عدة أدوار تتمثل في: (١). منظم لبيئة التعلم، بحيث يشجع فيها جو الانفتاح العقلي وديمقراطية التعبير عن الرأي وقبول الرأي الآخر، (٢). مصدر احتياطي للمعلومات إذا لزم الأمر، (٣). نموذج يكسب منه الطلاب الخبرة، (٤). موفر لأدوات التعلم، (٥). مشارك لتعلمية إدراك التعلم وتقويمه.

والمعلم عندما يخطط لتنفيذ أحد الدروس باستخدام نموذج التعلم البنائي عليه أن يراعي المبادئ التالية: (١). يحدد المعلم المفهوم المراد للتلاميذ، (٢). يقوم المعلم بصياغة بعض المشكلات والصعوبات التي قد يقابلها التلاميذ في كل مرحلة من مراحل نموذج التعلم البنائي، (٣). كتابة قائمة بكل ما يمكن توفيره من الخبرات الحسية وقيقة الصلة بالمفهوم المراد تعلمه، (٤). التخطيط لمرحلة الدعوة بتحديد الأسئلة أو الأشياء التي تعرض على التلاميذ والتي تؤدي إلى شعورهم بالحاجة إلى البحث والتنقيب للوصول للحل، (٥). يشجع تلاميذه على التعاون والعمل الجماعي من خلال تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة تحتوي كل مجموعة مستويات دراسية مختلفة، (٦). التخطيط لمرحلة الإستكشاف والابتكار باختيار عدد من الخبرات الحسية المتباينة من حيث الشكل والوثيقة بالاحتوى الأهداف منها. (٧). التخطيط لمرحلة اقتراح التفسيرات والحلول من خلال عمل جلسات الحوار بين المعلم وتلاميذه وإحلال المفاهيم الصحيحة محل المفاهيم الخاطئة، (٨).

التخطيط لمرحلة اتخاذ الإجراء بتوجيه تلاميذه إلى تطبيق ما تعلموه من خبرات في حياتهم العملية، (٩). يتقبل أخطاء تلاميذه ولا يعنفهم عليها، ويقوم بتوجيه التلاميذ إلى تصحيح الأخطاء بأنفسهم تحت توجيه وإرشاد منه لطريقة لتوصل إلى الإجابة الصحيحة.

٦. التقويم: لم يقدم البنائيون صيغة متكاملة عن عملية التقويم. تعد عملية التقويم من المشكلات التي تواجه نموذج البنائي. أن النموذج لم يقدم صيغة متكاملة ومقبولة طبقاً لإطاره الفلسفي والسيكولوجي، ويلاحظ أن بعض البنائيين ينادي بالإستغناء عن الاختبارات الموضوعية لعدم استطاعتها قياس مستويات التفكير العليا ومهارات حل المشكلة، والبعض الآخر منهم يعترض على هذه الفكرة.

٧. بيئة التعلم البنائي: تعد بيئة التعلم البنائي المكان الذي يعمل فيه المتعلمون معاً، وهي بيئة مرنة تساعد المتعلم على التعلم ذي المعنى القائم على أنشطة حقيقية. إن خصائص البيئة البنائية للتعلم هي: (١). يعطي اعتبار للخبرة في عملية بناء المعرفة لدى الطلاب، (٢). يسمح بتعدد وجهات النظر، (٣). يتم ربط التعلم بالواقع، (٤). يتم تشجيع الطالب باحترام رأيه في عملية التعلم، (٥). يتم دمج التعلم بالحياة الاجتماعية للطالب، (٦). يتم تشجيع المناقشات بين الطلاب، (٧). يتم تدعيم درجة الإدراك الذاتي لعملية بناء المعرفة.

د- نموذج التعلم البنائي في تدريس النحو

فيما يلي عرض الباحث ما يراه الضوي عن نموذج التعلم البنائي في تدريس النحو الذي يتضمن فيه أهداف الدرس وخطواته: ^{٢٠٦}

١. الزمن : حصتان اثنتان
٢. أهداف الدرس : يتوقع بعد الإنتهاء من الدرس أن يكون الطلبة قادراً على أن: (١). يحدد معنى الفعل اللازم. (٢). يعرف

^{٢٠٦} منيف خضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، ص. ٢٣٧ - ٢٤١.

فعلا المتعدي. (٣). يفرق بين الفعل اللازم والفعل المتعدي. (٤). يستخدم الفعل اللازم والمتعدي بطريقة سليمة. (٥). يستنتج قاعدة الفعل اللازم. (٦). يمثل للفعل اللازم في جمل مفيدة. (٧). يستنتج قاعدة الفعل المتعدي. (٨). يمثل للفعل المتعدي في جمل مفيدة.

٣. الوسائل التعليمية : : (١). أوراق نشاط الملونة، (٢). الكتاب المدرسي، (٣). سبورة الطباشير أو السبورة الملونة.

٤. عناصر الدرس : يتم تقسيم الدرس إلى العناصر التالية: (١). مفهوم الفعل اللازم. (٢). مفهوم الفعل المتعدي. (٣). مفهوم الفاعل، (٤). مفهوم المفعول به.

٥. خطوات التدريس : التشويق. يتم فيها إثارة انتباه التلاميذ للدرس من خلال: (١). الحوار مع التلاميذ حول مفهوم اللازم والمتعدي والفرق بينهما، (٢). توجيه الأسئلة التالية للطلبة: ما معنى اللازم من الفعل؟، ما معنى الفعل المتعدي؟، مامكونات الجملة الفعلية مع الفعل اللازم؟ مامكونات الجملة الفعلية مع الفعل المتعدي؟. (٣). كتابة عنوان الدرس.

الاستكشاف. يقوم المعلم فيها بمايلي: (١). توزيع التلاميذ إلى مجموعات وفقا لعناصر الدرس، (٢). تحديد عمل كل مجموعة ودرو كل عضو فيها. (٣). توزيع أوراق الأنشطة على كل مجموعة، وتتضمن كل ورقة أسئلة حول أحد عناصر الدرس المحددة سابقا، (٤). بيان الغرض من الأسئلة للطلبة وإرشادهم للتعاون فيما

بينهم ثم التوجيه والمتابعة. (٥). يتيح للطلبة فرصة المناقشة حول الملاحظات التي قاموا باستجيعها.

التفسير. يقوم المعلم فيها بما يلي: (١). مناقشة التلاميذ في النتائج التي توصلوا إليها، ويسألهم الأسئلة التالية: ما مفهوم الفعل اللازم؟، ما تعريف الفعل المتعدي؟، ما أوجه الاختلاف بين الفعلين اللازم والمتعدي؟/ (٢). تسجيل الإجابات على السبورة. (٣). مطالبة الطلبة بالتمثيل للفعل المتعدي والفعل اللازم وكتابتهما في كراساتهم.

التوسع. ويقوم المعلم فيها بمطالعة الطلبة بما يلي: (١). التمثيل للفعل اللازم في جمل متنوعة، (٢). التمثيل للفعل المتعدي في جمل متنوعة، (٣). تحديد المكونات الجملة الفعلية مع الفعل اللازم، (٤). تحديد المكونات الجملة الفعلية مع الفعل المتعدي، (٥). بيان الفرق بين الفعل اللازم والفعل المتعدي.

٦. التقويم. : ويقوم المعلم فيها بتوجيه الأسئلة المتنوعة على النحو التالي:

أ. ضع علامة (✓) وعلامة (X) أمام العبارات التالية:

- الفعل المتعدي يرفع فاعلا فقط ()
- الفعل المتعدي ينصب مفعولا به ()
- المفعول به زائد مع جملة الفعل اللازم ()
- المفعول به أساسي مع جملة الفعل اللازم ()

ب. ضع الأفعال التالية في جمل مفيدة حدد نوعها من حيث اللزوم والتعدي: كتب - صام - حمد - وعد - قرأ - نجح.

ج. ضع مكان النقط فعلا مناسباً وحدد نوعه من حيث اللزوم والمتعدي:

- المؤمن ربه نوعه:
- المؤمن الصلاة في أوقاتها نوعه:
- محمد سعيدا نوعه:
- الجيش في المعركة نوعه:
- الطالب دروسه نوعه:

انطلاقاً مما ذكر أن الخصائص المتقدمة من التعليم والتعلم القائم على استراتيجية النموذج البنائي يتوقع في مراحله التعليمية الخمس وهي التشويق والإستكشاف والتفسير والتوسع والتقويم.

هـ- المميزات والنقائص من نموذج التعلم البنائي

لنجاح نموذج التعلم البنائي في العملية التعليمية بما ينعكس إيجاباً على المتعلمين فإن هناك مميزات لهذا النموذج ينبغي توظيفها بكل جيد في العملية التعليمية، حيث يتميز نموذج التعلم البنائي بعدة ميزات وهي: (١). يجعل من المتعلم مركزاً للعملية التعليمية، فهو مطالب بالبحث والتفصي لكي يصل إلى المفاهيم بنفسه، (٢). يتيح فرصة للمتعلمين للتفاعل الإيجابي مع قضايا ومشكلات المجتمع الذي يعيش فيه، (٣). يتيح فرصة أمام المتعلمين لممارسة عمليات العلم المختلفة مثل الملاحظة والاستنتاج وفرض الفروض واختيار صحتها وغيرها من عمليات العلم، (٤). يتم التعلم من خلاله في جو ديمقراطي يتيح الفرصة للتفاعل النشط بين التلاميذ بعضهم بعضاً وبين التلاميذ والعلم، (٥). يربط النموذج بين العلم والتكنولوجيا، مما يوضح الرؤية أمام المتعلمين إلى دور العلم في حل مشكلات المجتمع، (٦). تم العلم من خلاله في مجموعات؛ مما ينمي روح التعاون والعمل التعاوني الإيجابي، (٧). يتطلب من المتعلمين

إعطاء أكبر قدرة من الحلول للمشكلة الواحدة؛ مما يجعل المتعلمين في حالة تفكير مستمر، مما يؤدي إلى تنمية التفكير بأنواعه لدى المتعلمين، (٨). يتيح الفرصة أمام المتعلمين لتصحيح المفاهيم الخاطئة التي قد يصلون إليها من خلال جلسات الحوار التي يعقدها المعلم، (٩). تتوفر من خلال الأسئلة التي تحفر المتعلمون للرجوع إلى المصادر المتنوعة للمعلومات للوصول إلى تدعيم للتفسيرات التي توصلوا إليها لظاهرة أو مشكلة معينة، (١٠). يقتصر دور المعلم على تنظيم بيئة التعلم والتوجيه والإرشاد ومصدر للمعلومات في بعض الأحيان ومنسق للجلسات الحوار، (١١). يزود هذا النموذج التلاميذ بوسائل التقويم المختلفة من خلال مرحلة التقويم، وذلك باستخدام اختبارات مقننة، (١٢). يسمح هذا النموذج لاستخدام عديد من المناشط التجارب وعرض الأفلام التعليمية واستخدام الوسائل المختلفة التي تساعد في تعلم التلاميذ، (١٣). يعتبر هذا النموذج شاملاً للتعلم البنائي من خلال بناء التلاميذ للمعرفة بأنفسهم، وذلك من خلال مراحله المختلفة.

والعكس لنموذج التعلم البنائي عدة النقائص من الصعوبات أو المشكلات التي تواجه التدريس بهذا النموذج وهي: (١). ليست كل المعرفة يمكن بنائها بواسطة الطلاب : مثل بعض أنواع المعرفة البنائية التقريرية، حيث يصعب أو يستحيل تنميتها من خلال النموذج، ومثال ذلك تتكون القشرة الأرضية من الصخور النارية، والصخور المتحولة والصخور الرسوبية، (٢). التعقد المعرفي في مهام التعلم. غالباً ما يتضمن موقف التعلم مشكلة يبذل فيها المتعلم جهداً ليصل لحلها، ويتطلب حل المشكلة أن يكون المتعلم ممتلكاً لخلفية معرفية وثيقة الصلة بالمشكلة، وإلا ستصبح بالنسبة له مشكلة معقدة معرفياً، وللتغلب على هذه المشكلة فعلى المعلم تقديم ما يعرف بالسقالات العقلية لعبور الفجوة بين ما يعرفه المتعلم، وما يسعى لمعرفته، وتقليل التعقيد المعرفي المتضمن في بعض مهام التعلم، وتأتي هذه السقالات إما من المعلم، أو أحد الزملاء، أو من كتاب أو أي مصدر آخر للمعرفة، (٣). مشكلة التقويم: حيث

يرفض البنائيون كل سبل التقويم التقليدية كالتقويم مرجعي المحك ومعيار المحك، حيث إن هذا النموذج لم يقدر صيغة متكاملة، ومقبولة عن التقويم تساير إطاره الفلسفي والسيكولوجي، والحدير بالذكر أن هناك إجتهدات واقتراحات مطروحة في الأدبيات التربوية التي تتعلق بإجراء التقويم طبقا للنموذج البنائي غير أنها لم تشكل بعد في ذاتها صيغة متكاملة يعتد بها التقويم المعرفي، (٤). مشكلة القبول الاجتماعي للنموذج البنائي في التعليم، فالآباء والمعلمون يريدون بالدرجة الأولى تعليميا يزود الطلاب بالأساسية المعرفية وينقل التراث الثقافي من جيل لآخر - وهو أمر لا يبدو واضحا في أساسيات النموذج البنائي في التعلم، (٥). مقاومة المعلمين للنموذج البنائي في التعلم. لأسباب عدة لعل من أبرزها أنهم قد يكونون غير مؤهلين لمواكبة الأدوار الجديدة التي يفرضها عليهم هذا الجديد، الأمر الذي يشكل عقبة أمام تطبيقه داخل الفصول المدرسية، (٦). تقف كثافة الفصول في معظم مدارسنا عقبة أمام التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي، حيث يتطلب التدريس بهذا النموذج تقسيم الطلاب في الفصل الدراسي (المختبر) إلى مجموعات عمل صغيرة يتراوح عددها (٤ - ٦) طلاب مما يعد صعبا إذا كان الفصل يحتوي على أكثر من (٣٠) طالبا، كما هو الحال في معظم مدارسنا، (٧). إن التدريس باستخدام هذا النموذج يحتاج إلى وقت طويل نسبيا شأنه في ذلك شأن طرق التدريس الاستكشافية، مما يؤدي إلى عدم تغطية المقرر الدراسي في الوقت المحدد له، وبالتالي يقتصر التدريس باستخدام النموذج البنائي على وجود معامل مهياة بالأدوات والوسائل اللازمة لتدريس العلوم وهو مالايتوافر في الوقت الحالي في عدد كبير من المدارس خاصة المستأجرة منها على الرغم من التوسع في بناء وفتح المدارس.^{٢٠٧}

^{٢٠٧} غازي بن صلاح بن هليل المطرفي، "أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم..."، ص. ١٩٨

انطلاقاً من المنقول السابق عرف أن المزايا والنقائص من النموذج التعلم البنائي مسابير بمزايا ونقائص النظرية التعلم البنائية إلا أنه يتضح فيه المراحل التعليمية الخمس تنفيذاً لفلسفة النظرية البنائية التي ترى أن الطلبة محور لعملية التعليم والتعلم.

المبحث الخامس: دافعية التعلم والتحصيل الدراسي

أ- دافعية التعلم

يعد انخفاض التحصيل لدى الطلبة في المواد الدراسية من المشكلات الرئيسية في التعليم، والتي بدورها تؤثر سلباً على الطالب والأسرة والمدرسة والمجتمع، فهي تسبب الإحباط وضعف الدافعية وتكون اتجاهات سلبية نحو دراسة المواد الدراسية، وهذا يؤثر على نمو الثروة البشرية.

إن دافعية المتعلم أساس من أسس تعليم مهارات اللغة العربية. في هذا الصدد، يقسم الخليفة أسس تعليم مهارات اللغة العربية إلى: (١). الممارسة والتكرار، (٢). دافعية المتعلم، (٣). تعزيز المتعلم، (٤). التدرج في تقديم المهارات، (٥). تشويق الطالب إلى تعلم المهارات، (٦). إبراز وظيفة المهارة في الحياة، (٧). توجيه الطلاب، (٨). متابعة الطلاب المعلم، (٩). توفير الهدوء، (١٠). القدوة الحسنة.^{٢٠٨} إذن، كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية فإنها تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات وغيرها من الأهداف التي نسعى لتحقيقها مثلها في ذلك مثل الذكاء والخبرة السابقة، فالمتعلمون الذين يتمتعون بدافعية عالية يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية أكبر وعكسه.

١. مفهوم الدافعية

عرّف السلامة نقلاً عن زيتون بمفهوم الدافعية العام "حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار هذا السلوك ونجيهه نحو تحقيق هدف معين. ومعنى الدافعية للتعليم فتشير إلى حالة داخلية في المتعلم، تدفعه إلى الانتباه إلى موقف

^{٢٠٨} حسن جعفر الخليفة، المنهج المدرس المعاصر مفهومه، أسسه، مكوناته، تنظيماته، تقويمه تطويره، ص. ١٠٧ - ١١٢.

التعليمي، والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للتعليم.^{٢٠٩} الناقة وطعيمة يذهبان إلى أن الدافعية هي "قوة داخلية محرّكة في نفس الفرد تحركه لأن يفعل الأنشطة المعينة لتحقيق الأهداف منها. رأى علماء التربية أنها "كلما كان وراء الدارس دافع يستحثه، وحافز يشده إلى تعلم شيء ما، فكان ذلك أدعى إلى إتمامه وتحقيق الهدف منه خاصة في أشكاله المعقدة ومهاراته المتشابهة".^{٢١٠} وقال العناني "حالة داخلية في الكائن الحي تستثير سلوكه وتعمل على استمرار هذا السلوك توجيهه نحو تحقيق هدف معين".^{٢١١}

استنادا إلى التعاريف السابقة ذهب الباحث إلى أن الدافعية هي "قوة داخلية تحرك الإنسان فعل الأنشطة المعينة لتحقيق الأهداف المحددة."

٢. أهمية الدافعية في التعلم والتعليم

بالنسبة إلى ما سبق من البيانات، فالدافعية لها أثر كبير لنجاح التعلم ويمكن القول بأن لا يكون التعلم بدون الدافعية. توضيحا لأهمية الدافعية في عملية التعلم والتعليم فسيعرض الباحث ماذهب إليه سلامة نقلا عن نشواتي فيما يلي:

أ) الدافعية تحرر الطاقة الانفعالية في الفرد والتي تثير نشاطا معيناً لديه.

ب) تعتبر الدافعية هدفا تربويا في ذاتها، فاستثار دافعية الطلبة وتوجيهها تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية، وعاطفية، وحركية خارج الإطار المدرسي، والتي تعتبر ضمن المنهاج المدرسي وتحقق أهدافا تربوية.

ج) تعتبر الدافعية وسيلة هامة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية محددة بشكل فعال، لأنها على علاقة بميول المتعلم، فتوجه

^{٢٠٩} عبد الحافظ محمد سلامة، تصميم التدريس، ص. ٣٢.

^{٢١٠} محمد كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، طريقة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، (الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو، ٢٠٠٣م)، ص. ٣٧.

^{٢١١} حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، (الطبعة الثانية؛ عمان: دار الصفاء، ٢٠٠٢م)، ص. ١٢٩.

انتباهه إلى نشاطات دون أخرى، وهي أيضا على علاقة بحاجات المتعلم فتحول المثيرات إلى معززات تؤثر في سلوكهم وتحته على إنجاز العمل بشكل جيد.^{٢١٢}

وانسجاما مع ما ذكر سابقا عرف الخليفة "أن للدوافع أثرها في عملية التعلم بوجه عام، فهي تمد السلوك بالطاقة وتطلقها وتشثير النشاط والاستجابات الملائمة، ثم هي توجه سلوك المتعلم نحو الهدف الذي يشبع الدافع لديه، كما تسهم في تعزيز نمط السلوك لدى المتعلم."^{٢١٣}

استنادا إلى ما ذكر سابقا، يرى الباحث أن وظيفة الدافعية هي حرص الطلاب على أن يفعلوا أنشطة التعليم والتعلم التي توجههم إلى العمل لتحقيق الأهداف المنشودة.

٣. أنواع الدافعية في تعلم اللغة الأجنبية.

كل من ميغل سحوان و ف. وليم مطاي قسما الدافعية لتعليم اللغة الأجنبية إلى قسمين:

- (١). الدوافع النفعية، أي حيث يهدف المتعلم إلى إدراك المزايا الكامنة في معرفة لغة ما والتمكن منها، وتتراوح هذه المزايا من الحاجة الملحة إلى تعلم اللغة كأداة عملية للاتصال والتفاهم إلى التمكن منها لضمان مستقبل وظيفي أفضل. (٢). الدوافع الإنسجامية، أي الدوافع التابعة من رغبة المتعلم في الإنسجام مع الجماعة التي نتحدث بتلك اللغة أو نابعة من الاعجاب والتبجيل الذي يمكن لتلك الجماعة والرغبة في إظهار الاقتران بها ولو من ناحية مثالية على الأقل. قد اتقف المفركون أن الدافعية هي القوة المحركة في نفس الفرد ولكن اختلفوا في تفسير الدافعية. من من يرى

^{٢١٢} عبد الحافظ محمد سلامة، تصميم التدريس، ص. ٣٢.

^{٢١٣} حسن جعفر الخليفة، فصول تدريس اللغة العربية (ابتدائي - متوسطة - ثانوي)، ص. ١٠٨.

الدافعية في ضوء نظرية السلوكية واعتنوا كثيرا بالعوامل الخارجية في ترقية الدافعية كممثل إيتاء التعزيز والعقوبة. ومنهم من يرى الدافعية في ضوء النظرية المعرفية فاعتنوا كثيرا بالعوامل الداخلية في ترقية الدافعية وهو الحرص واحتياج ماسة من الطلبة نفسه.^{٢١٤}

لذلك، الدافعية على وجه عام تنقسم إلى قسمين: (١). الدافعية الداخلية، (٢). الدافعية الخارجية. ويقصد الأول بأنها منبثق من داخل الناس دون الحافز من الحوافز عن غيره، بينما الثاني منبثق من غيره وخارجه كممثل التعزيز والمدح والعوامل الخارجية الأخرى التي تحثه لفعل ما.

٤. العوامل المؤثرة في الدافعية

قال سلامة تتوقف الدافعية للتعلم على الأمور التالية: " (١). اهتمام المعلم بحاجات المتعلمين، (٢). اهتمام الأسرة بالمدرسة واتخاذ موقف إيجابي، (٣). توفير جو الأمن والطمأنينة في المدرسة وغرفة الصف، ويتم ذلك بتجنب العقائب البدني، واحترام آراء المتعلمين، وعدم الاستهزاء بأفكارهم، (٤). توفير بيئة تعليمية مادية مناسبة بتشجيع على التعلم مثل: توفير المقاعد المريحة، الترتيب والنظافة في غرفة الصف، توفير التدفئة والتهوية... إلخ. " ^{٢١٥}

وانسجاما مع ذلك قال الزهراني أن هناك الأساليب الإرشادية لرفع مستوى الدافعية عند الطلاب: (١). التعزيز الإيجابي الفوري مثل تقديم المكافأة المادية والمعنوية من قبل الوالدين والمعلمين التي تترك أثرا واضحا لدى الطلاب منخفضي الدافعية، والمكافأة قد تكون من نوع الثناء اللفظي أو المادي كزيادة في المصروف الشخصي أو الذهاب في رحلة... إلخ، (٢). توجيه انتباه الطالب منخفض الدافعية إلى ملاحظة نماذج (قدوة) من ذوي التحصيل الدراسي المرتفع وما حققوه من ماكنه، (٣).

^{٢١٤} ميغل سجون و ف. وليم مكاي، "التعليم وثنائية اللغة" ترجمة إبراهيم بن حمد القعيد ومحمد عاطف مجاهد، (الرياض:

جامعة الملك السعود، ١٩٩٥م)، ص. ٩٧ - ٩٨.

^{٢١٥} عبد الحافظ محمد سلامة، تصميم التدريس، ص. ١٧٨.

مساعدة الطالب في أن يدرك استطاعته النجاح بما يملكه من قدرات وإبداعات على تخطي الجوانب السلبية والأفكال غير العقلانية التي قد تكون مسيطرة عليه، (٤). تنمية ورعاية قدرات الطالب العقلية، مع السعي إلى زيادة إدراك أهمية التعلم كوسيلة للتقدم والارتقاء ومن ثم التصرف في ضوء هذه القناعة وفق ما يناسب طبيعة المرحلة العمرية، (٥). ضبط المثيرات واستثمارات المواقف وذلك بتهيئة المكان المناسب للطالب وإبعاده عن مشتتات الانتباه وعدم الانشغال بأي سلوك آخر عندما يجلس للدراسة واستثمار المواقف التربوية بما يدعم عملية الدافعية، (٦). إثراء المادة الدراسية بفاعلية وتوفير الوسائل والأنشطة المساعدة على ذلك، (٧). تنمية وعي الطالب بأهمية التعلم، (٨). إبراز أهمية النجاح في سعادة الفرد وفق الاستجابات الإيجابية، (٩). تنمية الإبداعات وتشجيع المواهب، (١٠). إيجاد حلول تربوية لمشكلات الطالب النفسية والصحية والأسرية ... وما إلى ذلك، (١١). تنمية البيئة الصفية بشكل إيجابي، (١٢). إظهار المدرسة بالمظهر اللائق أمام الطالب من قبل الأسرة، (١٣). مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند التعامل معهم من قبل المعلمين والأباء.^{٢١٦}

ب- التحصيل الدراسي

١. مفهوم التحصيل الدراسي

قد تعددت تعاريف التحصيل الدراسي بين عالم وآخر. يعرف سمارة وآخرين التحصيل الدراسي بأنه مقدار ما حققه المتعلم من أهداف تعليمية في مادة دراسية معينة نتيجة مروره في خبرات ومواقف تعليمية - تعليمية. ويعرفه الحامد، بأن التحصيل الدراسي ما يتعلمه الفرد في المدرسة من معلومات خلال دراسة مادة معينة وما يدركه المتعلم من العلاقات بين هذه المعلومات وما يستنبطه منها من حقائق تنعكس في أداء المتعلم على اختبار يوضح وفق قواعد معينة تمكن من تقدير أداء

^{٢١٦} أنور عبد الله الزهراني، "الدافعية نحو التعلم"، www.elanguages.org/files/42698 تم التحميل في التاريخ ٦ أبريل

المتعلم كميًا بما يسمى بدرجات التحصيل، كما يعرفه اللقاني والجمل بأنه مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينة، من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض.^{٢١٧} لذلك، ذهب الباحث إلى أن التحصيل الدراسي هو الدرجة التي يحصل عليها الطلاب من خلال إجاباتهم على فقرات الاختبار التحصيلي (معرفة ووجدانية) وما فعله من الأفعال (نفسحركية) الذي أعده المدرس لأغراض خاصة.

٢. أنواع التحصيل الدراسي

يصنف التحصيل الدراسي إلى ثلاثة أقسام وهي فعالية وفعالة وجذابة. لاتزال الفعالية تتعلق بحصول الأهداف من التدريس، وكلما تكثر الأهداف المحصلة كلما يكون فعالية. ومقياس فعالية الشيء هناك سبعة معايير: (١). تبصر السيطرة السلوكية، (٢). سرعة عرض العمل، (٣). مناسب للعملية، (٤). كمية العمل، (٥). كيفية حصيلة، (٦). مستوى تغير التعلم، (٧). مستوى الإحتفاظ. وتستخدم ثلاثة مؤشرات على الأقل لمعيار فعال كل الشيء: (١). الوقت، (٢). شخصيات، (٣). ومصادر التعلم المحصل. ويسمى التعلم جذابا إذا كان هناك: (١). التعزيز، (٢). الحرص لدوام التعلم من أجل جودة التعليم.

وفي هذا التطوير يقوم الباحث بمقياس فعالية التدريس من خلال عرض العمل من الطلبة في مادة النحو الوظيفي وخاصة في مهارة الكتابة بمقارنة بين نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي الذي يقاس به مدى نجاح الطلبة في مادة النحو الوظيفي.

٣. تقويم التحصيل الدراسي

للحصول على التحصيل الدراسي من عملية التدريس لا بد للمدرس من أن يقوم بالتقويم الدراسي، فمن خلاله يتوقف تحديد مدى نجاح أوفشل عملية التدريس.

^{٢١٧} صالح بن سليمان بن عبد العزيز المفدي، "أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي لمادة الفقه دراسة تجريبية"، faculty.ksu.edu.sa/ تم التحميل في التاريخ ٦ أبريل ٢٠١٥ م.

فيعد التقييم قلب أي نظام تربوي أو تعليمي. وذهب العبيسي إلى أن الاختبار التحصيلي "طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقاً، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة الدراسية".^{٢١٨}

هناك مصطلحات يعدها كثير من المربين في صعيد واحد بيد أنها تتميز بعضها عن بعض وبالعكس يربط البعض البعض، وهي التقييم (Evaluation)، والتقدير أو التقييم (Assessment)، والقياس (Measurement) والاختبار (Tets).

فعلاً، تعددت تعريفات مصطلح التقييم من باحث لآخر كما تعددت تعريفات مصطلح التقدير والقياس والاختبار. التقييم هو عملية منظمة ومتلاحقة لتحديد الكيفي من شيء باعتماد على الموازنة والخصائص المعينة لاتخاذ القرار. ويعتني بالكيفي كمثال العلي، منخفض، جيد، غير جيد وقوي، ضعيف... إلخ.^{٢١٩} قال كدوك "التقييم عملية تقوم على جمع الحقائق والمعلومات عن سلوك ما، أو نتائج عملي إنساني، كالوسائل والمباني والإدارة والبرامج الدراسية والامتحان... إلخ".^{٢٢٠}

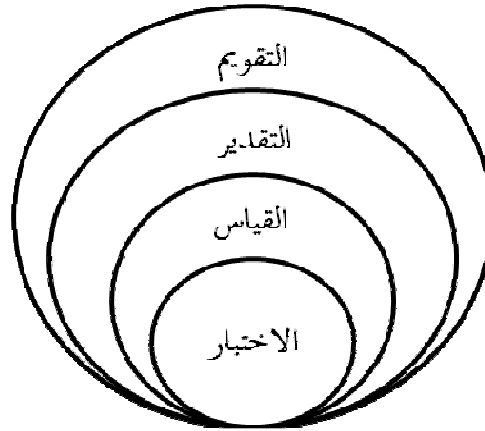
التقدير أو التقييم "هو عملية منظمة ومتلاحقة لجمع المعلومات المتعلقة بالعملية والتحصيل الدراسي لاتخاذ القرار اعتماداً على الموازنة والخصائص المعينة. ويعتني باتخاذ القرار يتعلق بالطلبة خاصة كمثال اعطاء الدرجة والنجاح وال فشل".^{٢٢١} ولذلك اختلف التقييم عن التقدير حيث أن التقييم أعم من التقدير لأن التقدير يتعلق بعنصر من العناصر التعليمية وفي الحين يشمل التقييم على جميع تلك العناصر.

القياس أو المعيار "هو عملية أو أنشطة يسلكها مدرس لتحديد كمية الشيء، بما فيه من طالب ومدرس ومدرسة وغيرها من العناصر التعليمية باستخدام الأساليب

^{٢١٨} محمد مصطفى العبيسي. التقييم الواقعي في العملية التدريسية. (عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ١٠٠٩م)، ص. ١٤٧.
^{٢١٩} Imam Asrori, dkk., *Evaluasi Pembelajaran Bahasa Arab*, (Cet. IV; Malang: Misykat Indonesia, 2014), hlm. 2.

^{٢٢٠} عبد الرحمن كدوك، تكنولوجيا التعليم (الماهية والأسس والتطبيقات العملية)، (الرياض: المفردات، ٢٠٠٠م)، ص. ١١٩.
^{٢٢١} Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran, Prinsip, Teknik, Prosedur*, (Cet. V; Bandung: PT. Remaja Rosdakarya, 2013), hlm. 4.

القياسية؛ الاختبار أم غير اختبار.^{٢٢٢} هذا منسجم بقول كدوك أن "القياس عبارة عن تقدير المستويات تقديرا كميا بالإضافة إلى حكم على القيمة أو التقدير الكمي".^{٢٢٣} ولذلك اختلف القياس عن التقويم والتقدير حيث أن القياس بوصفه كمي بيد أن التقويم والتقدير بوصفهما كيفيا. ولكن القياس أسلوب من أساليب التقويم والتقدير. الاختبار "هو أسلوب من أساليب القياس عن شيء بصورته المجردة، كمثال القدرة على التفكير والقدرة على المراحة القدرة على الكلام والقدرة على الكتابة والقدرات اللغوية الأخرى. فيحصل منه التقدير على شكل كمي ويتمكن لمدرس من تفسيرها ذاتيا".^{٢٢٤} انطلاقا من البيانات السابقة استخلص الباحث أن التقويم أعم من التقدير والتقدير أعم من القياس والقياس أعم من الاختبار، كما يتمثل في التالي:



الرسم البياني ٢.١٠ : العلاقة بين التقويم والتقدير والقياس والاختبار

٤. تقويم التحصيل الدراسي عند نظرية التعلم البنائية

وصف الضوي نقلا عن الدواد، أن التقويم رفق نظرة منظري النظرية البنائية غير واضح الرؤية، وينادي كثير منهم بالاستغناء عن الاختبارات الموضوعية، وذلك لقصورها في قياس مستوى التفكير العلمي، ومهارات حل المشكلة، والأخذ بأسلوب

²²²Zainal Arifin, *Evaluasi Pembelajaran, Prinsip, Teknik, Prosedur*, hlm. 4.

^{٢٢٣}عبد الرحمن كدوك، *تكنولوجيا التعليم (الماهية والأسس والتطبيقات العملية)*، ص. ٨٠.

²²⁴M. Soenardi Djiwandono, *Tes Bahasa Pegangan Bagi Pengajar Bahasa*, (Cet. I; Jakarta: PT. Indeks, 2008), hlm. 15.

التقويم الحقيقي لفهم تعلم التلاميذ حيث يتم انعكاس التلاميذ في مهمات ذات قيمة ومعنى تبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات تقليدية، ويتضمن ذلك نشاطات واسعة تشمل المقابلات الشفهية، ومهمات حل المسائل وغيرها. ولكن الضوي يقول "يمكن الاستفادة من أدوات التقويم كافة لخدمة الموقف التعليمي وفق النظرية البنائية حيث تتعد أدوات التقويم التربوي التي يمكن الاعتماد عليها."^{٢٢٥}

بالنسبة إلى ما تقدم ذكره عن التقويم وفق النظرية البنائية فيحدد الباحث عملية التقويم في تدريس النحو على أساس نظرية التعلم البنائية أن يستغني الباحث عن الاختبارات الموضوعية كمثال : اختبارات الصح والخطأ، الاختبار من متعدد، اختبار المزوجة، اختبار التكميل، اختبارات الإجابة والقصيرة، اختبارات إعادة الترتيب. وفيما يلي أنواع الاختبارات المستعملة في نموذج تدريس النحو المطور:

أ) الاختبارات الشفهية، حيث يلقي المعلم بعض الأسئلة شفاهية على التلاميذ.
 ب) الاختبارات التحريرية، حيث تتطلب فيها الإجابة عنها كتابة مقال أو موضوع إنشائي يتحدد حجمه بحجم المطلوب في السؤال والذي يبدأ عادة بكلمة : اجث عن ... إلخ. الاختبارات التحريرية المقالية عكسها التحريرية الموضوعية.^{٢٢٦}
 ج) التقييم الواقعي: (١). الملاحظة، (٢). ملف العمل، وهو ملف شخصي لكل متعلم يمثل وعاء مجموعة من النشاطات والأعمال التي تعكس شخصيته تمثل أفضل ما قام به وأجزه، ويراجع المتعلم أعماله ويقومها قبل أن يقرر تضمينها في ملف.

٥. تقييم مهارة الكتابة

مهارة الكتابة هي تحويل الأفكار الذهنية إلى رموز مكتوبة. وتأتي مهارة الكتابة متأخرة بحسب ترتيبها بين بقية المهارات؛ (مهارة الاستماع، مهارة الكلام، مهارة القراءة) وهي تأتي بعد مهارة القراءة.

^{٢٢٥} منيف خضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، ص. ٢٣٧ - ١٤١.

^{٢٢٦} منيف خضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، ص. ٢٣٧ - ١٤١.

للكتابة أربع مراحل: (١). التدريب على رسم الحروف والكلمات. (٢). التدريب على كتابة الجمل، (٣). التدريب على التعبير المقيد، (٤). التدريب على التعبير الحر.^{٢٢٧} والمراحل التي يراود تدريبها وتقييمها في هذا البحث جميعها إلا الأول.

أ) التدريب على كتابة الجمل

يقدم المدرس للطلاب عددا من الأسئلة، تدور حول التراكيب، أو صورة، أو فقرة، وتؤدي الإجابة عن تلك الأسئلة إلى كتابة عدد من الجمل. ومن تطبيقاتها: (١). اكتب جملة عن كل التراكيب التالية، (٢). اكتب جملة عن كل صورة من الصور التالية.

ب) التعبير المقيد

يستخدم المدرس في هذا التدريب مجموعة من الصور تؤلف قصة واحدة، أو موضوعا واحدا. وإذا رأى المدرس أن طلابه في حاجة إلى بعض الكلمات والتعبيرات، سجلها على السبورة وناقشهم فيها. وعلى المدرس أن يختار موضوعات تناسب مستوى الطلاب اللغوي والثقافي وتكون جذابة. ويستحسن في درس التعبير المصور أن يتحدث الطلاب أولا، ويناقشوا محتوى الصور، ثم يأخذوا في الكتابة، بعد أن يكون قد اتضح لهم كل شيء.

ج) التعبير الحر.

التعبير الحر هو المرحلة الأخيرة من تعليم اللغة، وعلى المدرس ألا يتعجل الوصول بطلابه إلى هذه المرحلة، كما يجب ألا يدفعهم للكتابة الحرة، إلا بعد أن يتلقوا تدريبات مكثفة على أنواع التعبير السابقة. يترك للطلاب فرصة أن يحول أفكاره الذهنية إلى لغة مكتوبة تعبر بوضوح عما يريد قوله، مع احترام رأيه، وهذه مرحلة عقلية. ومن أمثلته: الكتابة حول الإجازات وما يفعل فيها.... ويطلب من الطلاب الكتابة في موضوعات لديهم المعلومات الكافية عنها؛ لأننا لا نهدف إلى

^{٢٢٧} عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص. ٢٠٥.

معرفة حصيلتهم من المعلومات ، وإنما نهدف إلى تدريبهم على أن يصوغوها مكتوبة بطريقة صحيحة.

الأصل أن يكون التركيز على كيفية عرض الطالب للمعلومات كتابيا، لا كمية المعلومات؛ لذلك ينصح المعلم ومعدّ الكتاب بأن لا يطلبوا من الطلاب الحديث أو الكتابة في موضوع تنقصهم فيه المعرفة والمعلومات؛ لأن التعثر الذي يحصل لهم سيكون بسبب نقص المعلومة لا بسبب ضعف الكفاية اللغوية.

التعبير الحر يسمى أيضا بالكتابة الإبداعية وهو تعبير عن الرؤى الشخصية، وما تحتويه من انفعالات، وما تكتشف عنه من حساسية خاصة تجاه التجارب الإنسانية. فالكتابة الإبداعية ابتكار وليس تقليد، وتألّف لا تكرار، تختلف من شخص لآخر حسب ما يتوفر لكل من مهارات خاصة، وخبرات سابقة، وقدرات لغوية، ومواهب أدبية، وهي تبدأ بالفطرة، ثم تنمو بالتدريب والاطلاع.

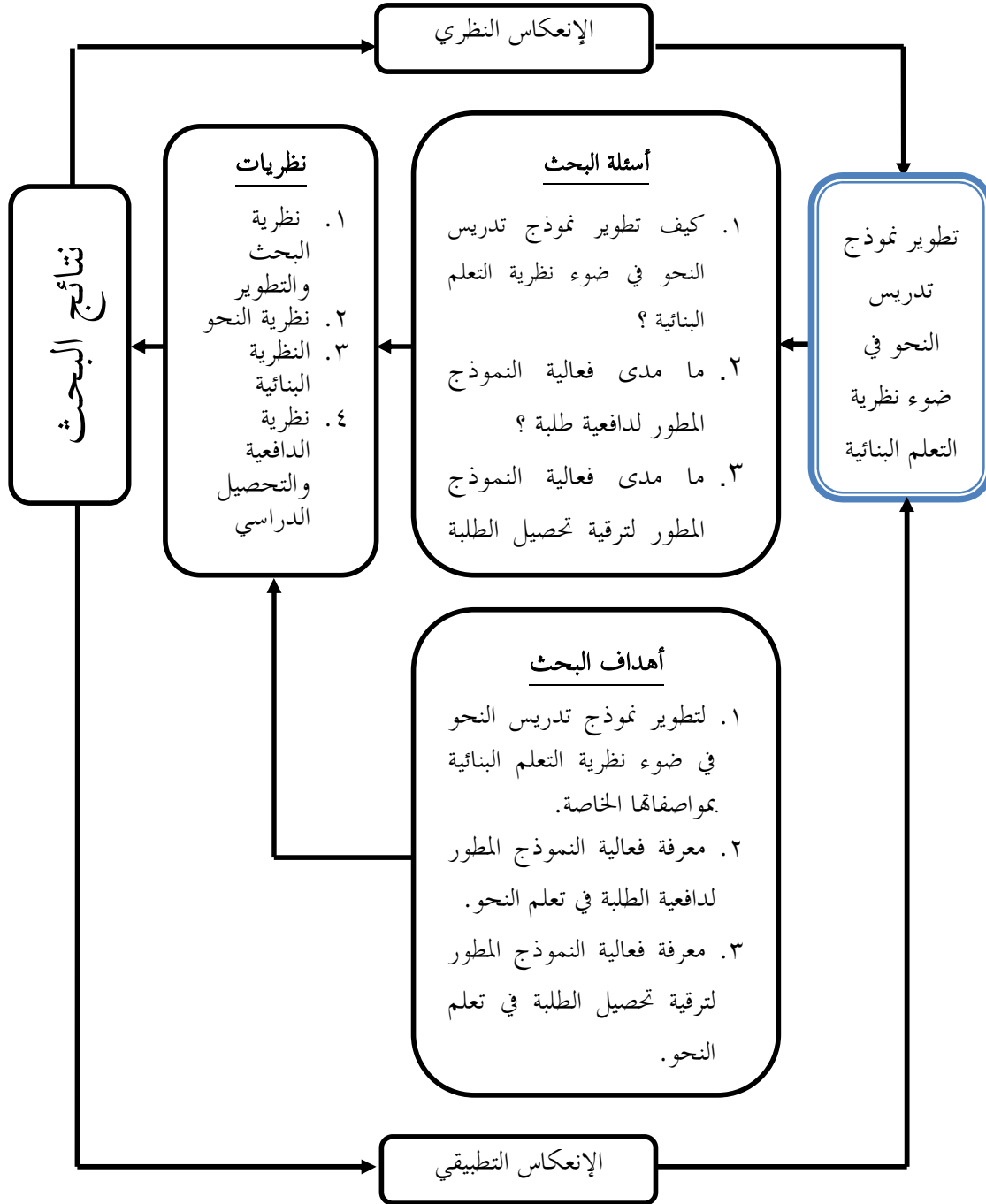
وانطلاقا من أن الأصل في الكتابة أنه تحويل الفكر إلى لغة مكتوبة تحمل المعاني الهدف؛ لذلك يجب أن يعتمد التقييم على مدى أداء هذا الهدف بالدرجة الأولى وليس جودة الرسم. فمعيار كفاية الكتابة هي كما يلي:

الجدول ٢.٣ : معيار تقييم مهارة الكتابة

الرقم	المؤشرات	النتيجة
١.	وضوح الأفكار و ثراؤها	١
٢.	القواعد	١
٣.	الإملاء وعلامات الترقيم	١
٤.	ثراء المفردات السياقية	١

المبحث السادس : الإطار الفكري

انطلاقاً من النظريات السابقة فيعرض الباحث الإطار الفكري فيما يلي:



الرسم البياني ٢.١١ : الإطار الفكري

الفصل الثالث

منهجية البحث

يحتوي الفصل على مدخل البحث ومنهجه، وإجراءات البحث والتطوير، وتجربة الإنتاج. وتشمل تجربة الإنتاج على: تصميم التجربة، أفراد التجربة، أنواع البيانات، أسلوب جمع البيانات، تحليل البيانات.

أ. مدخل البحث ومنهجه

١. مدخل البحث

اعتمد هذا البحث على الطريقتين: الكيفية والكمية، لأنه يحتاج إلى البيانات على الصورة الكيفية والكمية معا. يرى سوغيونو "يقام البحث والتطوير بالمرحلتين: الأولى استخدام الطريقة الكيفية التي تهدف إلى الحصول على تصميم الإنتاج نظريا، والثانية استخدام الطريقة الكمية التي تهدف إلى تجريب فعالية الإنتاج."^{٢٢٨}

الإندماج بين المدخل الكيفي والكمي من خصائص البحث والتطوير. هذا مذهب إليه ريتجي و كالين كما نقله محمد عين "البحث والتطوير هو اندماج بين البحث الكمي والكيفي."^{٢٢٩} استخدام مدخل البحث الكيفي لأنه وصف الظاهرة وأوضح خصائصها والبيانات التي تتكون من كلمات كتابية كانت أم شفوية. و استخدام مدخل البحث الكمي أيضا لأنه "وصف وصفا رقميا وأوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجات إرتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى."^{٢٣٠}

لذلك إن استخدام الطريقة الكيفية في هذا البحث تهدف إلى استجابة السؤال الأول من أسئلة البحث كما ورد في الباب الأول، أي للحصول على تصميم الإنتاج نظريا انطلاقا من الظاهرة الواقعية. وأما استخدام الطريقة الكمية تهدف إلى استجابة

²²⁸Sugiyono, *Cara Mudah Menyusun Skripsi, Tesis dan Disertasi*, (Cet. I; Bandung: Alfabeta, 2013), hlm. 368.

²²⁹Moh. Ainin, *Metodologi Penelitian Peningkatan Kualitas Pembelajaran Bahasa Arab, Teori dan Praktik*, (Cet. II; Malang: CV. Bintang Sejahtera, 2014), hlm. 89.

²³⁰ذوقان عبيدات وآخرون، *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*، (عمان: دار الفكر، ١٩٨٧م)، ص. ١٨٧.

السؤال الثاني والثالث من أسئلة البحث، أي لتقدير فعالية الإنتاج المطور من خلال تحكيم الخبراء له وتجربته ميدانيا. لذلك كان استخدام الطريقة الكمية هنا تأييدا للطريقة الكيفية.

٥. منهج البحث

انطلاقا من مدخل البحث السابق فإن البحث سار على منهج البحث والتطوير (*Research and Development*). منهج البحث والتطوير يطلق عليه أيضا بمنهج البحث والتنمية. وقال سوكماديناتا أن معنى البحث والتطوير عاما "عملية وخطوات لتطوير إنتاج جديد أو لاستكمال^{٢٣١}". ويرى سوغيونو أن البحث والتطوير هو "طريقة البحث المستخدمة للحصول على إنتاج معين وتجريبية فعالية^{٢٣٢}". ومفهوم البحث والتطوير في مجال التدريس عرفه بروغ وغال "العملية المستخدمة للتطوير وتصديق صحة الإنتاج التدريسي^{٢٣٣}".

البحث والتطوير لا يهدف إلى اكتشاف القوانين أو اختبار تطبيقاتها ولكن يهدف إلى اختراع نتائج وتلك النتائج ليست مادية فحسب كمثل المواد التعليمية ووسائلها المستخدمة في الفصل أو في العمل، وإنما يكون في الأدوات المبرمجة أيضا كمثل البرنامج الحاسوبية لحل البيانات التدريسية المستخدمة في الفصل أو في المكتبة وكذلك نماذج التدريس والتدريب والتقويم والإدارية وغيرها. وأما الذي طوره الباحث من خلال هذا البحث فهو نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية كي تكون عملية التعلم والتعليم فعالا لترقية تحصيل الطلبة فيه ورغبتهم في تعلمه.

²³¹Nana Syaodih Sukmadinata, *Metode Penelitian Pendidikan*, (Cet. III; Bandung: Pascasarjana UPI dan PT. Remaja Rosdakarya, 2007), hlm. 57.

²³²Sugiyono, *Metode Penelitian Pendidikan Kuantitatif Kualitatif dan R & D*, (Bandung: Alfabeta, 2012), hlm. 407.

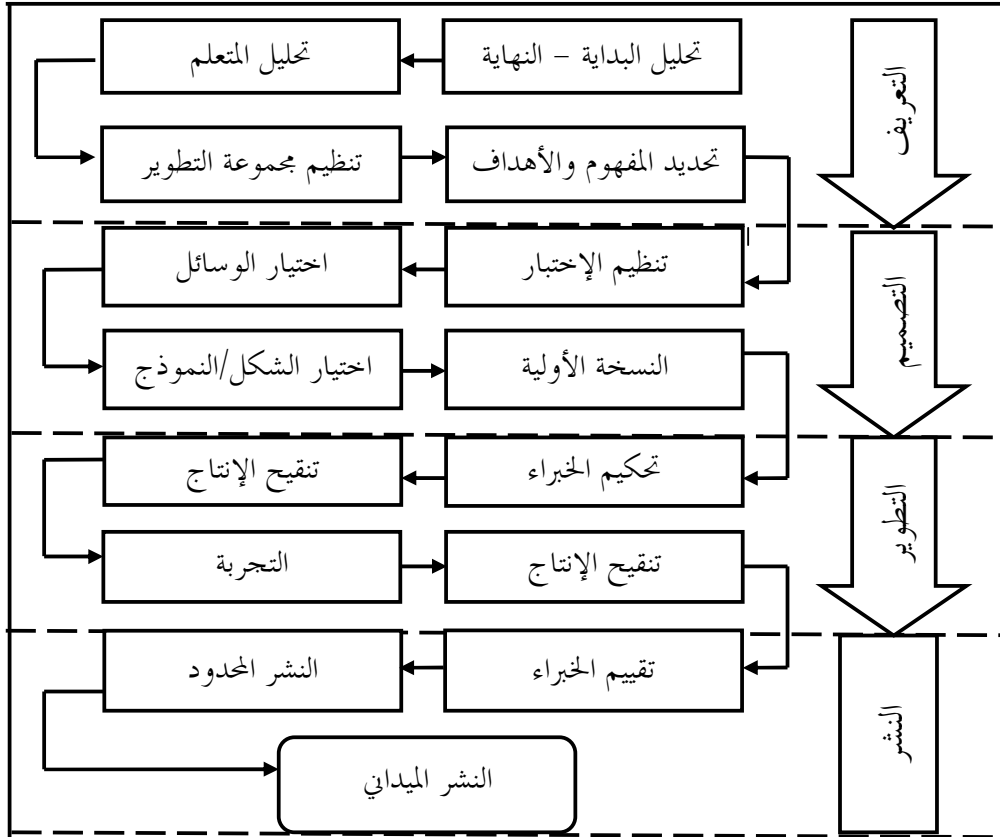
²³³R. Walter Brog and Merediet Damien Gall, *Educational Research – An Introduction*, (Fourth Edition; Nowyork: Longman Inc, 1983), hlm. 772.

ب- نموذج البحث والتطوير

بالنسبة إلى الإنتاج المراد بتطويره في هذا البحث هو نموذج التدريس القائم على النظرية البنائية فاختار الباحث أنسب منهج التطوير له هو النموذج القائم على البنائية يعني نموذج التصميم التدريسي البنائي (*Constructivist Instruction Design*)، هو نموذج لتطوير منهاج التدريسي البنائي بأنماط العمل *R2D2* يعني: *Revlective* (عاكسة)، *Recursive* (عودة)، *Design* (تصميم)، *Development* (تطوير). ومن ناحية أخرى، بالنسبة إلى تطوير النموذج المتحقق في الأدوات التدريسية، فاختار الباحث أنسب نموذج لتطوير الأدوات التدريسية وهو نموذج *Four-D's*.

ج- إجراءات البحث والتطوير

انطلاقاً من هذه الظاهرة فاستخدم الباحث نموذج تصميم التدريس البنائي و نموذج *Four - D's* بطريقة الإندماج والتعديلات بينهما. إذن، لإجراءات التطوير المستخدمة في هذا البحث كما يلي:



الرسم البياني ٣.١ : خطوات البحث والتطوير في هذا البحث

وفيما يلي شرحها تفصيليا:

١. المرحلة الأولى: التعريف، تعريف الشروط اللازمة للتطوير ويتكون من خمس خطوات:

أ) تحليل البداية - النهاية، واستهدفت إلى تحديد المشكلات الأساسية التي تواجه مدرس ومحاوله لترقية جودة التدريس. قام الباحث في هذه الخطوة: (١). بالدراسة النظرية من خلال المراجع والوثائق المتعلقة بالمشكلات أو القضايا في تدريس النحو (٢). بتحليل نموذج تدريس النحو الذي استخدمه مدرس النحو من قبل. (٣). بتحليل استجابة الطلبة عن مشكلات التعليم وتعلم النحو (٤). بتحليل أنواع النماذج البدائل التي يراود اختيارها وتطويرها لحل المشكلات.

ب) تحليل الطلبة، واستهدف إلى مطالعة الطلبة، بتعيين خصائصهم المناسبة للنموذج المطور. قام الباحث في هذه الخطوة: (١). بتعيين الخلفية الدراسية من الطلبة (٢). بتعيين قدراتهم في مادة النحو.

ج) تحليل مجموعة التطوير، تتكون من الباحث والطلبة والخبراء والمدرس.
د) تحليل المهام والأهداف والمفهوم، واستهدف إلى (١). تعيين المهارات الأساسية في الدرس، (٢). تحديد أهداف الدرس، (٣). تحديد محتوى الدرس. يقوم الباحث في هذه الخطوة: (أ). تعيين المهارات الأساسية المرادة ليحصل عليها الطلبة من خلال تدريس مادة النحو الوظيفي (ب). ويهدف تحليل الأهداف إلى تطوير المفهوم، (ج). تحديد الموضوعات الأساسية التي يراد تدريسها في مادة النحو الوظيفي وينظمها تنظيماً منطقياً. يقوم الباحث بتحديد أهداف الدرس المناسبة للنظرية المستخدمة. وأهداف الدرس يقسمها الباحث إلى قسمين: الهدف العام والأهداف الخاصة لدرس النحو الوظيفي.

٢. المرحلة الثانية: التصميم. أي يحاول الباحث تصميم النموذج الأولي للأدوات

التدريسية في مادة النحو. هذه المرحلة تتكون من أربع خطوات:
أ) تنظيم الاختبار ومعياره. هذه الخطوة تربط بين مرحلة التعريف والتصميم، لأن تنظيم الاختبار ومعياره يقوم على خصائص أهداف الدرس وتحليل الطلبة. قام الباحث في هذه الخطوة بتطوير اختبارات درس النحو الوظيفي التي تتكون من الاختبار القبلي والبعدي والاختبار التكويني.

ب) اختيار الوسائل. واستهدف إلى تعيين الوسائل المناسبة لخصائص المادة. يقوم الباحث في هذه الخطوة بتطوير الوسائل التدريسية المناسبة لمادة النحو المطور القائم على النظرية البنائية.

ج) اختيار الشكل، واستهدف إلى تخطيط الشكل الرائع لأجهزة تدريس النحو الوظيفي حتى يسهل الطلبة ويساعدهم في تعلمه. قام الباحث في هذه الخطوة باختيار مدخل التدريس واستراتيجيته وطرقه ومصادره التعليمية.

د) النسخة الأولى، أي مسودة قبل التجريب لأجهزة تدريس النحو التي تشمل على: (١). المقرر الدراسي، (٢). خطة التدريس اليومية، (٣). محتوى الدرس، (٤). التقويم.

٣. المرحلة الثالثة: التطوير. أي ينتج الباحث الأدوات التدريسية لمادة النحو الوظيفي. هذه المرحلة تتكون من أربع خطوات:

أ) تحكيم الخبراء. قام الباحث في هذه الخطوة بتقديم الإنتاج إلى الخبراء وهم: (١). الخبير في التدريس البنائي، (٢). الخبير في تدريس النحو، (٣). الخبير في تدريس النحو الوظيفي، (٤). الخبير في تصميم الأدوات التدريسية.

ب) تنقيح الإنتاج، أي قام الباحث بالتعديل للأدوات التدريسية لمادة النحو الوظيفي بالنسبة إلى التعليقات أو المداخلات من كل الخبراء، حتى تكون أحسن وأكثر فعالة وأكثر سهولة في استخدامها.

ج) التجربة، أي تجريب الأدوات التدريسية لدى الطلبة حتى يحصل منها على تعليقاتهم أو مداخلاتهم عنها. يقوم الباحث بتجريبتي المحدودة والميدانية.

د) تنقيح الإنتاج، أي قام الباحث بالتعديل على الأدوات التدريسية لمادة النحو الوظيفي بالنسبة إلى التعليقات أو المداخلات من الطلبة حتى تكون أكثر فعالة وأكثر سهولة في استخدام.

٤. المرحلة الرابعة: النشر. هذه المرحلة تتكون من ثلاث خطوات: (١). تقييم الخبراء، (٢). النشر المحدود، (٣). النشر الميداني.

بيد أن الباحث يعتني بالتأكيد هنا ربما يكون تنفيذ الإنتاجات المطورة لانتاسب إلا في السياق المحلي أي في مكان تصميم النموذج وتطويره. معنى السياقي يتعلق

بالوقت والحالة والمسألة والمادة الدراسية، حتى يكون التطوير لا يمكن تعميمه في كل ظروف التدريس، والمهم أن الإنتاجات المطورة لا بد من (١). القائم على مشكلات التدريس، (٢). مستند إلى الدراسات السابقة المناسبة، (٣). القيام بتجريب الإنتاجات، (٤). القيام بتنقيح المنتحات، (٥). كونه مفيدة وصالحة لترقية جودة التدريس.

د- تجربة الإنتاج

١. تصميم التجربة

قام الباحث بتجربة الإنتاج لدى مجتمع البحث وهم طلبة المرحلة السابعة في قسم اللغة العربية وأدبها، كلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج للعام الجامعي ٢٠١٥ - ٢٠١٦ الذي يبلغ عددهم سبع وخمسون (٥٧) طالبا ويتكونون من فصلي أ/ل (AL) و ب/ل (BL) وقرر الباحث جميعهم عينة البحث وجرى التجربة للفصلين كليهما.

قال وينا سنجايا إن تصميم التجربة متنوعة منها؛ (١). تصميم التجربة بمجموعة واحدة، ويتكون من؛ التجربة بدون الاختبار القبلي والتجربة بالاختبار القبلي والبعدي. (٢). تصميم التجربة بمجموعة الضابطة ومجموعة التجربة، ويتكون من التجربة بدون الاختبار القبلي والتجربة بالاختبار القبلي والبعدي، كل منها صحيحة وقابلة للاستخدام.^{٢٣٤} لذلك اختار الباحث نموذج التجربة الأول يعني تصميم التجربة بمجموعة واحدة بالاختبار القبلي والبعدي. ويرجع سبب اختياره لأنه أكثر بسيط وأكثر سهولة للباحث بالنسبة إلى النوع الثاني بالإضافة إلى أن مكان البحث محدود في جامعة واحدة فقط. ويتصور تصميم التجربة من خلال الرسم البياني التالي:

²³⁴Wina Sanjaya, *Penelitian Pendidikan: Jenis, Metode dan Prosedur*, (Cet. II; Jakarta: Kencana Prenada Media Group, 2014), hlm. 101 – 105.

حيث أن :

$$T_1 \times T_2$$

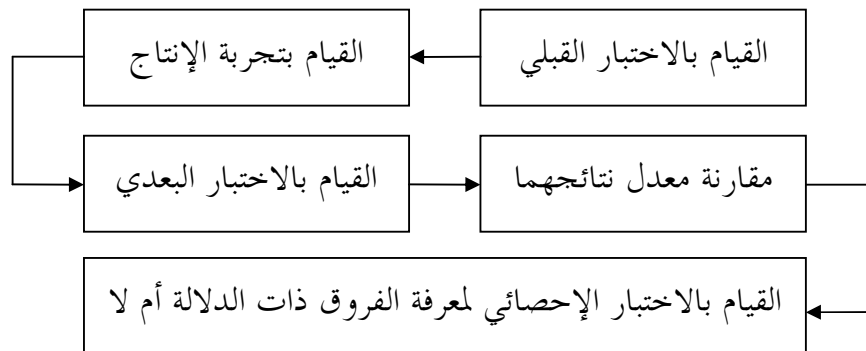
T_1 = الاختبار القبلي.^{٢٣٥}

x = تجربة الإنتاج.

T_2 = الاختبار البعدي.

فعلا، أن هذه التجربة تصميم شبه تجريبي (*Quasi Experimental Design*) لأنها بدون مجموعة التجربة والمجموعة الضابطة.

وقد تمت التجربة لدى طلبة قسم اللغة العربية وأدبها كلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج عبر عدة الخطوات التالية:



الرسم البياني ٣.٢ : خطوات تصميم التجربة

سارت التجربة على المرحلتين: (١). التجربة المحدودة، (٢). التجربة الميدانية. أخذ الباحث ستة طلبة عينة عشوائية في التجربة المحدودة؛ ثلاثة طلاب من فصل أ/ل (AL) و ثلاثة طلاب من فصل ب/ل (BL)، في أربع محاضرات أو أربع حصص، في كل حصة ١٠٠ دقيقة. وتمت التجربة على الخطوات السابقة إلا الخطوة الخامسة، لأن التجربة المحدودة تهدف إلى اقتراحات الطلبة وتعليقاتهم عن عيوب الإنتاج واستفاد منها الباحث للإقامة بإصلاح الإنتاج. وقد تمت التجربة

²³⁵ Wina Sanjaya, *Penelitian Pendidikan: Jenis, Metode dan Prosedur*, hlm. 103.

الميدانية على سير الخطوات السابقة في أربعة عشر لقاء أو أربعة عشرة حصة، وفي كل حصة ١٠٠ دقيقة.

٢. أفراد التجربة

المراد بأفراد التجربة في هذا البحث هم الخبراء الذين قاموا بتقييم الإنتاج قبل تجربتها لدى الطلبة في تجربتي المحدودة والميدانية، وهم:

أ) الأستاذ الدكتور محمد عين الماجستير، هو أستاذ جامعي في قسم اللغة العربية وأدبها كلية الآداب بجامعة مالانج الحكومية (UM) وهو خبير في التدريس البنائي. رجع سبب اختيار سيادته: (١). أنه خبير في التدريس البنائي، (٢). أنه خبير وأستاذ في تعليم اللغة العربية، (٣). أنه خبير في البحث العلمي.

ب) الدكتور الحاج خالصين الماجستير، هو أستاذ جامعي في قسم اللغة العربية وأدبها كلية الآداب بجامعة مالانج الحكومية (UM) وهو خبير في تدريس النحو. رجع سبب اختيار سيادته إلى ما يلي: (١). أنه خبير في النحو، (٢). أنه خبير في علم اللغة، (٣). أنه خبير في البحث العلمي.

ج) الدكتور الحاج توركيس لوبيس، هو أستاذ جامعي في قسم اللغة العربية وأدبها بكلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية (UIN) مالانج. رجع سبب اختيار سيادته إلى ما يلي: (١). أنه خبير في تدريس النحو الوظيفي، (٢). أنه أستاذ مادة النحو الوظيفي وهو مستخدم الإنتاج، (٣). أنه خبير في علوم اللغة العربية.

د) الدكتور الحاج أوريل بحر الدين الماجستير؛ هو أستاذ جامعي في قسم اللغة العربية وأدبها بكلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية (UIN) مالانج. رجع سبب اختيار سيادته إلى ما يلي: (١). أنه خبير في تصميم الأدوات التدريسية، (٢). أنه خبير في تعليم اللغة العربية، (٣). أنه خبير في تأهيل مدرسي اللغة العربية.

٣. أنواع البيانات

قسم الباحث مصادر البيانات البحثية على قسمين وهي البيانات الكيفية والبيانات الكمية:

أ). البيانات الكيفية تتكون من: (١). الحقائق والظواهر والصور والوثائق المتعلقة بنموذج تدريس النحو الذي طبقه مدرس النحو من قبل، وكذلك رغبة الطلبة وتحصيلهم الدراسي التي نال عليها الباحث من تعليل مدرس النحو الوظيفي ورئيس القسم (٢). الاقتراحات أو المداخلات أو التعليقات عن جودة الإنتاج، ومصدر البيانات هم الخبراء ومدرس النحو الوظيفي والطلبة في التجربة المحدودة والتجربة الميدانية.

ب). البيانات الكمية تتكون من:

١). تقدير دافعية الطلبة في تعلم النحو الوظيفي الذي يحصل عليها الباحث من التقييم العملي، وتقييم ملف العمل. ومصدر البيانات هم الطلبة في المرحلة السابعة لقسم اللغة العربية كلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

٢). نتيجة قدرات الطلبة من الاختبارات التي تشمل على : (أ). الاختبار القبلي (Pre Test)، (ب). الاختبار التكويني (Formative Test)، (ج). والاختبار البعدي (Post Test). ومصدر البيانات هم الطلبة في المرحلة السابعة قسم اللغة العربية كلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

٤. أسلوب جمع البيانات

لتحقيق الحصول على البيانات المطلوبة فيجمعها الباحث من خلال طرق جمع البيانات التالية:

أ. الملاحظة، "هي المشاهدة والمراقبة لسلوك أو ظاهرة معينة وتسجيل الملاحظة، والاستعانة بأساليب الدراسة المناسبة لطبيعة ذلك السلوك أو تلك الظاهرة بغية تحقيق أفضل النتائج والحصول على أدق المعلومات."^{٢٣٦} والملاحظة المعتقدة في هذا البحث هي الملاحظة المباشرة للحصول بها على البيانات التي تتعلق بـ (١). عملية تدريس النحو وتعلمه لدى طلبة المرحلة السابعة في قسم اللغة العربية وأدبها، كلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. وأما الأدوات التي يستخدمها الباحث لجمع بياناتها فهي دليل الملاحظة، (٢). دافعية الطلبة في تعلم النحو الوظيفي في خلال تطبيق النموذج المطور. وأما الأدوات التي يستخدمها الباحث لجمع بياناتها فهي دليل الملاحظة.

ب. المقابلة، قام بها الباحث مع:

١. رئيس قسم اللغة العربية وأدبها. قام الباحث بالمقابلة المباشرة مع رئيس قسم اللغة العربية وأدبها وهو الدكتور محمد فيصل الماحستير لجمع البيانات المتعلقة بتطوير قسم اللغة العربية وأدبها، وخلفية الطلبة، ومنهج مادة النحو الوظيفي، والأدوات التدريسية في مادة النحو الوظيفي المستخدمة. والأداة المستخدمة هي دليل المقابلة. (الملحق: ٣، ص. ٣)
٢. أستاذ النحو الوظيفي في قسم اللغة العربية وأدبها. قام الباحث بالمقابلة المباشرة مع الأستاذ الدكتور الحاج توركيس لوييس وهو مدرس النحو

^{٢٣٦} عبد الله محمد الشريف، مناهج البحث العلمي، دليل الطالب في كتابة الأبحاث والرسائل العلمية، (اسكندرية: المكتبة الأشعاع للنشر والتوزيع، ١٩٩٦م)، ص. ١١٨.

الوظيفي في قسم اللغة العربية وأدبها للحصول على البيانات التالية: (١).
 مناهج مادة النحو الوظيفي، (٢). نموذج التدريس الذي يستخدمه
 المدرس في تدريس النحو الوظيفي، (٣). خلفية الطلبة في درس النحو
 الوظيفي، (٤). دافعية الطلبة في تعلم النحو الوظيفي، (٥). المشكلات
 التي تواجه الطلبة في درس النحو الوظيفي، (٦). الأدوات التدريسية
 المستخدمة في تدريس النحو الوظيفي. فالأداة المستخدمة هي دليل المقابلة.
 ج). الاستبانة ويطلق البعض على كلمة الاستبيان أو الاستخبار أو الاستفتاء.
 هذه الاستبانة وزعها الباحث على:

١). الخبراء للحصول على البيانات المتعلقة بمدى صلاحية نموذج تدريس
 النحو الوظيفي المطور في ضوء نظرية التعلم البنائية. والخبراء الذين نحن
 بصدددهم: (١). الخبير في التدريس البنائي، وهو الأستاذ الدكتور
 الحاج محمد عين الماجستير، وهو أستاذ جامعي في قسم اللغة العربية
 وأدبها كلية الآداب بجامعة مالانج الحكومية (UM)، (٢). الخبير في
 تدريس النحو وهو الدكتور الحاج خالصين الماجستير، وهو أستاذ
 جامعي في قسم اللغة العربية وأدبها كلية الآداب بجامعة مالانج
 الحكومية (UM)، (٣). الخبير في تدريس النحو الوظيفي وهو
 مستخدم الإنتاج، هو الدكتور الحاج توركيس لوبيس، وهو أستاذ
 جامعي في قسم اللغة العربية وأدبها بكلية العلوم الإنسانية بجامعة
 مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية (UIN) مالانج، (٣). الخبير
 في تصميم الأدوات التدريسية، وهو الدكتور الحاج أوريل بحر الدين
 الماجستير؛ هو أستاذ جامعي في قسم اللغة العربية وأدبها بكلية العلوم
 الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية (UIN)
 مالانج.

قدم الباحث لحضرتهم الإنتاج راجيا من سماحتهم إيتاء الاقتراحات أو المداخلات أو التعليقات أو التصويبات، فيستفيد منها الباحث استفادا كبيرا للقيام بالإصلاح أو التصحيح أو التصديق لأجل إتمام الإنتاج المطور. والأداة المستخدمة لهذه البيانات هي الاستبانة.

(٢). طلبة قسم اللغة العربية وأدبها للحصول على البيانات متعلقة بـ: (١). استجاباتهم عن مشكل درس النحو، (٢). تعليقاتهم عن الإنتاج. وأما الأداة التي يستخدمها الباحث لجمع بياناتها فهي الاستبانة.

(د). الاختبارات، وهي مجموعة من الأسئلة الشفهية والتحريرية. الاختبارات التي نحن بصدددها هي (١). الاختبار القبلي، (٢). الاختبارات التكوينية: تقويم ملف العمل والتقويم العملي، (٣). الاختبار البعدي أو النهائي.

(هـ). الوثائق ويطلق عليها أيضا بالدراسة الوثائقية يعني البيانات المحصورة عليها من الأشياء غير الإنسانية. ويستخدم الباحث الوثائق كأداة من أدوات جمع المعلومات المتعلقة بالنظريات المأخوذة من الكتب والدوريات والمجلات والأنشطة اليومية والصور الفوتوغرافية وغيرها من الوثائق المتعلقة بـ: (١). تطوير النموذج وتدريب النحو ونظرية التعلم البنائية. (٢). خلفية الطلبة من ناحية دارستهم وقدراتهم النحوية.

٥. تحليل البيانات

بعد ما تجمعت البيانات فقام الباحث بتحليلها حسب نوعها، وقسم الباحث أسلوب تحليل البيانات إلى قسمين: البيانات الكيفية والبيانات الكمية. وأما البيانات الكيفية فوصفها الباحث بالكلمات أو العبارات التي تستمد من البيانات المكتوبة والملاحظات والمقابلات وغيرها. أي استخدم الباحث تحليل الكيفي لتصوير البيانات في مرحلتي التعريف والتصميم، تتم بناء على البيانات المكتوبة والوثائقية والاقتراحات والمداخلات والتحسينات من الخبراء والطلبة.

وأما البيانات الكمية فحصل عليها الباحث من الاستبانات والاختبارات وتم علاجها باستخدام الإحصائي الوصفي. وفيما يلي شرحهما مفصلاً:

أ). تحليل البيانات الكيفية التي تشمل على: (١). تحليل الأدوات التدريسية في مادة النحو الوظيفي من الوثائق الموجودة في مكتب القسم وما في يدي أستاذ النحو الوظيفي، (٢). تحليل لمحة تاريخية عن القسم وخلفية طلبة المرحلة السابعة في قسم اللغة العربية وأدبها بكلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج من خلال الوثائق المحصورة عليها. (٣). تحليل التعليقات أو الاقتراحات من الخبراء المعينة، (٤). تحليل التعليقات أو الاقتراحات من الطلبة من خلال التجربة المحدودة والتجربة الميدانية.

ب). تحليل البيانات الكمية التي تشمل على:

١). تحليل الاستبانات المتعلقة بخلفية دراسة الطلبة وقدراتهم النحوية باستخدام الرمز التالي:

حيث:
 P = النسبة المئوية.
 F = التردد.
 N = عدد الطلبة.

$$P = \frac{F}{N} \times 100$$

٢). تحليل الاستبانات المتعلقة بجودة الإنتاج من خبير التدريس البنائي، وخبير تدريس النحو، وخبير تدريس النحو الوظيفي، وخبير تصميم التدريس. كل الاستبانة تتضمن من خمس وعشرين سؤالاً بأربع أجوبة بديلة وهي: ٤ = جيد جداً، ٣ = جيد، ٢ = مقبول، ١ = ناقص. فحل الباحث نتائج الاستبانات باستخدام الرمز التالي:

حيث أن :
 Σ = مجموع النتيجة من الاستبانة.

$$\Sigma x$$

x = تقدير أو نتيجة يعطيها الخبير لكل المؤشرات.
 بالنسبة إلى أن الخبراء يتكونون من أربعة أشخاص فجمع الباحث
 نتائج تحكيم الخبراء باستخدام الرمز:

حيث أن :

$$X = \frac{\sum x^1 x^2 x^3 x^4}{4}$$

x = الجودة الأخيرة للإنتاج.

x^1 = تقدير الإنتاج من الخبير الأول

x^2 = تقدير الإنتاج من الخبير الثاني

x^3 = تقدير الإنتاج من الخبير الثالث

x^4 = تقدير الإنتاج من الخبير الرابع

٣). تحليل الاستبانات المتعلقة بجودة الإنتاج من الطلبة في التجربة المحدودة
 والتجربة الميدانية. كل الاستبانة يتضمن من عشرين سؤالاً بأربع أجوبة
 بديلة وهي: ٤ = جيد جداً، ٣ = جيد، ٢ = مقبول، ١ = ناقص. فحل
 الباحث نتائج الاستبانات باستخدام الرمز التالي:

حيث أن :

$$X = \frac{\sum x}{n}$$

x = مجموع المعدل

$\sum x$ = مجموع النتيجة.

n = مجموع مؤشرات الاستبانة.

البيانات المحسولة عليها في تطبيق الرموز السابقة لابد من إعطاء
 البيان أو القرار لها مقياساً لجودة الإنتاج. وقسم الباحث تصنيف جودة
 الإنتاج إلى خمسة تصنيفات على أساس مقياس ليكرت (Skala Likert)
 كما يلي:

الجدول ٣.١ : معيار التفسير لتقدير جودة الإنتاج

الرقم	التقدير	التصنيف	البيان
١.	٨٦ - ١٠٠	جيد جدا	صالح لاستخدام بقليل من التنقيح أو بدونه
٢.	٧١ - ٨٥	جيد	صالح لاستخدام بقليل من التنقيح
٣.	٥٦ - ٧٠	مقبول	صالح لاستخدام بكثير من التنقيح
٤.	٤١ - ٥٥	ناقص	ممنوع الاستخدام
٥.	٠ - ٤٠	ناقص جدا	ممنوع الاستخدام

(٤). تحليل البيانات عن دافعية الطلبة من نتيجة التقييم العملي من خلال الملاحظة وملف العمل، واستخدام الباحث الرزم التالي:

حيث أن :

$$x = \text{مجموع المعدل}$$

$$\sum x = \text{مجموع النتيجة.}$$

$$n = \text{مجموع الطلبة.}$$

$$X = \frac{\sum x}{n}$$

البيانات المحصورة عليها من تطبيق الرمز السابق لابد من إعطاء القرار لها مقياسا لمستوى دافعية الطلبة. وقسم الباحث معيار تصنيف مستوى دافعية الطلبة إلى قسمين: تصنيف دافعية الطلبة من خلال التقييم العملي، و تصنيف دافعية الطلبة من خلال اختبار ملف العمل. كما يلي:

الجدول ٣.٢ : معيار التفسير لتقدير الدافعية من خلال التقييم العملي

الرقم	تصنيف المعدل	التقدير
١.	٥٠٠	عالية جدا
٢.	٤٠٠ - ٤٩٩	عالية
٣.	٣٠٠ - ٣٩٩	متوسطة
٤.	٢٠٠ - ٢٩٩	منخفضة
٥.	١٠٠ - ١٩٩	منخفضة جدا

الجدول ٣.٣ : معيار التفسير لتقدير الدافعية من خلال اختبار ملف العمل

الرقم	تصنيف المعدل	التقدير
١.	٩٠ - ١٠	عالية جدا
٢.	٨٠ - ٨٩٩	عالية
٣.	٧٠ - ٧٩٩	متوسطة
٤.	٦٠ - ٦٩٩	منخفضة
٥.	٥٩٩ - ٠	منخفضة جدا

٥). تحليل البيانات عن نتيجة الاختبار القبلي و الاختبار البعدي، كما يتصور

$$\begin{matrix} T_1 & X & T_2 \end{matrix}^{237}$$

حيث أن : T_1 = الاختبار القبلي.

X = تجربة الإنتاج.

T_2 = الاختبار البعدي.

حلل الاختبار القبلي والبعدي معتمدا على: (١). حساب كل أجوبة صحيحة من الطلبة من كل اختباري القبلي والبعدي، (٢). مقارنة بينهما للتعرف على مدى قدرة الطلبة في تطبيق النحو الوظيفي بعد التجريب، (٣). تقييم نتائج الطلبة مستندا على المعيار التالي:

الجدول ٣.٤ : معيار التفسير لتقدير امتحائي القبلي والبعدي

الرقم	فئة النتائج	التقدير
١.	٩٠ - ١٠٠	ممتاز
٢.	٨٠ - ٨٩	جيد
٣.	٧٠ - ٧٩	مقبول
٤.	٦٠ - ٦٩	ناقص
٥.	٥٩ - ٠	ناقص جدا

ولمعرفة ذات الدلالة الإحصائية فإذا كان حساب الفروق بين نتيجة الاختبار القبلي ونتيجة الاختبار البعدي ذات دلالة أم يحدث بغير تخطيط، فاستخدم الباحث اختبار "ت" الارتباطية.^{٢٣٨}

$$t' = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}} \quad 2r \quad \frac{s_1}{\sqrt{n_1}} \quad \frac{s_2}{\sqrt{n_2}}$$

حيث أن:

- \bar{X}_1 = معدل النتائج لاختبار القبلي.
 - \bar{X}_2 = معدل النتائج لاختبار البعدي.
 - s_1 = الانحراف المعياري لنتائج الاختبار القبلي.
 - s_2 = الانحراف المعياري لنتائج الاختبار البعدي.
 - s_1^2 = تفاوت الاختبار القبلي.
 - s_2^2 = تفاوت الاختبار البعدي.
 - r = الارتباط بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي.
- فإذا دلت نتيجة اختبار "t" على أن تقدير " t_{hitung} " (ت - الحسائية) أكثر من تقدير " t_{tabel} " (ت - الجدولية) هذه تدل على أن نتيجة التجربة لها وجود الفروق ذات دلالة بين نتيجة الاختبار القبلي والاختبار البعدي، ومن ثم فإن الافتراض الصفري " H_0 " مردود والافتراض البدي " H_a " مقبول. وإذا كانت نتيجة اختبار "t" تدل على أن تقدير " t_{hitung} " (ت - الحسائية) أقل من تقدير " t_{tabel} " (ت - الجدولية) فهذه تدل على أن وجود الفروق ذات دلالة بين نتيجة الاختبار القبلي والاختبار البعدي، وعلى هذا فإن الافتراض الصفري " H_0 " مقبول والافتراض البدي " H_a " مردود.

²³⁸ Sugiyono, *Cara Mudah Menyusun Skripsi, Tesis dan Disertasi*, (Cet. I; Bandung: Alfabeta, 2013), hlm. 544.

الفصل الرابع

عرض البيانات وتحليلها

هذا الفصل يحتوي على ثلاثة مباحث؛ المبحث الأول: عرض البيانات، والمبحث الثاني: تحليل البيانات، والمبحث الثالث: تعديلات الإنتاج.

المبحث الأول: عرض البيانات

هذا المبحث يحتوي على ثلاثة أقسام؛ الأول: عرض بيانات عملية التطوير، والثاني: عرض بيانات فاعلية الإنتاج المطور لدافعية الطلبة، والثالث: عرض بيانات فاعلية الإنتاج المطور لترقية التحصيل الدراسي.

٥) عرض بيانات عملية التطوير

١. عرض البيانات في مرحلة التعريف

أ) تحليل البداية - النهاية

الخطوة الأولى من خطوات تطوير البحث هي تحليل البداية - النهاية الذي استهدف إلى تحديد المشكلات الأساسية في تعليم وتعلم النحو. وقد قام الباحث في هذه الخطوة بـ:

١). الدراسة النظرية من خلال المراجع أو الوثائق المتنوعة.

حصل الباحث من خلال دراسة المراجع على بعض المشكلات أو القضايا في تدريس النحو والتي تواجه المدرس والطلبة في التعليم وتعلم النحو يعني انخفاض رغبة الطلبة في تعلم النحو وانخفاض قدراتهم في تطبيق النحو الذي درسوا في جدران المدرسة، وخاصة في مهارة الكلام والكتابة، أي لم يستفد الطلبة مما درسوا في المدرسة، فالطالب بين جدران الصف يدرس شيئاً من النحو، فإن خرج من صفه وترك قاعة الدرس لم يلمس أي تطبيق ولا استخدام لما درسه وبذلك تحدث الفجوة بين ما يدرسه الطالب وبين ما هو مطبق على أرض الواقع.

حلل الباحث أيضا نموذج تدريس النحو الذي استخدمه مدرس النحو من قبل كما يتصور في الخطة الدراسية لمادة النحو الوظيفي وهي (أ) تقديم العروض، (ب). الحوار، (ج). النقاش، (د). التطبيقات (ح). التدريبات وغيرها.

(٢). استجابة الطلبة عن مشكلات التعليم وتعلم النحو

للحصول على البيانات الواقعية عن المشكلات المتعلقة بالتعليم وتعلم النحو، فاستخبر الباحث من الطلبة عن هذه القضية، ووزع الاستبانات إلى ٥٧ طالبا (عينة البحث) وحصل على البيانات التالية:

الجدول ٤.١ : استجابة الطلبة عن المشكلات في التعليم وتعلم النحو

الرقم	الأسئلة	الأجوبة البديلة	التكرار	النسبة المئوية
أ.	هل تواجه المشكلات في درس النحو؟	١. نعم	٥٧	% ١٠٠
		٢. لا	٠	% ٠
ب.	إذا كان جوابك "نعم" فهي ؟			
	١. تتعلق بالمواد النحوية (صعبة وليست سهلة)	٩		% ١٥,٧٨
	٢. تتعلق بكفاءة المدرس في التدريس (منخفض)	٤		% ٧,٠١
	٣. تتعلق بنموذج التدريس المستخدم (السلوكي وليس بنائي)	١٣		% ٢٢,٨٠
	٤. تتعلق بوسائل التدريس (غير داعمة)	٣		% ٥,٢٦
	٥. تتعلق بمصادر التدريس (غير كاملة)	٤		% ٧,٠١
	٦. تتعلق بالرغبة (منخفضة وليست مرتفعة)	١٤		% ٢٤,٥٦
	٧. تتعلق بالبيئة (غير داعمة)	٢		% ٣,٥٠
	٨. تتعلق بتركيز تدريس النحو (نظري وليس تطبيقيا)	٨		% ١٤,٠٣
الجملة		٥٧		% ١٠٠

(٣). دراسة أنواع النظريات أو النماذج البديلة لحل المشكلات.

بناء على ما ذكر يرى الباحث أن هناك أنواع من النظريات التي تعد علاجا لهذه القضية؛ النظرية السلوكية والنظرية المعرفية والنظرية البنائية والنظرية البنيوية والنظرية التحويلية والتوليدية. فاختار الباحث النظرية البنائية في تدريس النحو الوظيفي. ويرجع سبب اختيار هذه النظرية لأنها تسهل الطلبة في تعلم النحو بإتاحتهم الفرص الكثيرة للتفكير والتطبيق، بالإضافة إلى تناسبها بنظرية النحو الوظيفي.

ب) تحليل الطلبة

الخطوة الثانية من خطوات تطوير البحث هي تحليل الطلبة. استهدف إلى مطالعة خلفية الطلبة، بتعيين خصائصهم الشخصية حتى يكون النموذج الذي يراد تطويره مناسباً مع حالة الطلبة. وأما الخلفية المتطلبة في هذا البحث فهي متعلقة بخلفيتهم الدراسية وقدراتهم النحوية. فحصل الباحث على البيانات من خلال الدراسة الوثائقية والاختبار القبلي كما يلي:

١) الخلفية الدراسية من الطلبة

والمراد بالخلفية الدراسية في هذا البحث هي مجرد المستوى الثانوي حيث تعلّم الطلبة فيها قبل دراستهم في الجامعية، وهي: (١). المدرسة الثانوية الحكومية، (٢). المدرسة الثانوية الأهلية، (٣). المعهد، (٤). المدرسة الثانوية العامة، (٥). المدرسة الثانوية التأهيلية، (٦). المدرسة الثانوية الدينية الحكومية.

اعتماداً على الدراسة الوثائقية حصل الباحث على البيانات التالية :

الجدول ٤.٢ : خلفية الطلبة من الناحية الدراسية^{٢٣٩}

الرقم	الخريجون	العدد	النسبة المئوية
١.	المدرسة الثانوية الحكومية	١٣	% ٢٢,٨٠
٢.	المدرسة الثانوية الأهلية	٩	% ١٥,٧٨
٣.	المعهد (المعاصر والسلفي)	٢٧	% ٤٣,٨٥
٤.	المدرسة الثانوية العامة	٧	% ١٢,٢٨
٥.	المدرسة الثانوية التأهيلية	١	% ١,٧٥
٦.	المدرسة الثانوية الدينية الحكومية	٢	% ٣,٥٠

(٢) خلفية الطلبة من ناحية قدراتهم النحوية

بالنسبة إلى نموذج التدريس المطور في هذا البحث هو النحو الوظيفي، فمن المستحسن أن يعرف مدى إتقان الطلبة في المواد النحوية التي تعلموها من قبل. وقد تعلموا النحو الأول، والنحو الثاني، والنحو الثالث، والنحو الرابع، كما يتضح ذلك في الجدول التالي:

الجدول ٤.٣ : خلفية الطلبة من ناحية قدراتهم النحوية^{٢٤٠}

الرقم	المواد	النتيجة والنسبة المئوية							
		A		B +		B		C +	
١.	النحو - ١	٢٠	% ٣٥,٨	١١	% ١٩,٢٩	١٩	% ٣٣,٣٣	٤	% ٥,٨
٢.	النحو - ٢	١٥	% ٢٦,٣١	١٤	% ٢٤,٥٦	١٠	% ١٧,٥٤	٨	% ١٥,٣٨
٣.	النحو - ٣	١٦	% ٢٨,٠٧	١٠	% ١٧,٥٤	١٧	% ٢٩,٨٢	٧	% ١٢,٢٨
٤.	النحو - ٤	١٧	% ٢٩,٨٢	١١	% ١٩,٢٩	١٦	% ٢٨,٠٧	٧	% ١٢,٢٨
	المجموع	٦٨	% ٢٩,٨٢	٤٦	% ٢١,٠٥	٦٢	% ٢٧,١٩	٢٥	% ٩٦,١٠

^{٢٣٩} الوثائق لقسم اللغة العربية وأدبها كلية العلوم الإنسانية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

^{٢٤٠} الوثائق لقسم اللغة العربية وأدبها كلية العلوم الإنسانية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

٣) الاختبار القبلي

الاختبار القبلي نوع من أنواع تحليل الطلبة واستهدف معرفة القدرات الأساسية من الطلبة في النحو الوظيفي. وسيشرح الباحث بياناتها الخاصة في قسم عرض البيانات عن فعالية الإنتاج لترقية تحصيل الطلبة.

ج) تحليل مجموعة التطوير

الخطوة الثالثة من خطوات تطوير البحث هي تحليل مجموعة التطوير. والمراد بمجموعة التطوير هنا تتكون من الباحث والطلبة والخبراء والمدرس. عدد الطلبة هم يتكونون من ٥٧ طالبا، وأما الخبراء فهم أربعة خبراء؛ (١). الخبير في التدريس البنائي هو الأستاذ الدكتور الحاج محمد عينين الماجستير، (٢). الخبير في تدريس النحو هو الدكتور الحاج خالصين الماجستير، (٣). الخبير في تدريس النحو الوظيفي أو مستخدم الإنتاج أو مدرس النحو الوظيفي وهو الدكتور الحاج توركيس لوييس، (٤). الخبير في الأدوات التدريسية هو الدكتور الحاج أوريل بحر الدين الماجستير.

د) تحليل المهام والأهداف والمفهوم

الخطوة الرابعة من خطوات تطوير البحث هي تحليل المهام والأهداف والمفهوم. يقوم الباحث في هذه الخطوة بـ:

(١) تعيين المهارة المرجوة من تدريس النحو الوظيفي.

أي بعد ما حصل الباحث على البيانات عن خلفية الطلبة، فعين الباحث المهارة اللغوية الأساسية التي يراد الحصول عليها من خلال تنفيذ النموذج المطور في تدريس النحو الوظيفي. بالنسبة إلى المواد النحوية الأربعة التي تعلمها الطلبة من قبل، يرى الباحث أنهم قد كانوا متقنين في مهارة الاستماع والكلام والقراءة، فلذلك يركز الباحث هدف تدريس النحو

الوظيفي المطور في إلمام بمهارة الكتابة خاصة، حتى يقدر الطلبة على كتابة الجمل الوظيفية بتراكيبه المختلفة فيسهلهم بها في كتابة الرسالة العلمية. فإن تحديد المهارة هو العمل الأول في تطوير أهداف الدرس ومعيار الكفاية والكفاية الأساسية في الأدوات التدريسية.

(٢) تطوير مؤشرات الحصول وأهداف الدرس

استهدف تحليل الأهداف إلى تطوير المفهوم. يقوم الباحث بتطوير مؤشرات الحصول وأهداف الدرس المناسبة للنظرية المستخدمة، وعرضها الباحث في المقرر الدراسي وخطة التدريس اليومية وفي محتوى الدرس. وأهداف الدرس الذي نحن بصدددها يقسمها الباحث إلى قسمين: الهدف العام والأهداف الخاصة لدرس النحو. فرتبها الباحث كما يلي:

(أ) الهدف العام : يُطبّق الطلبة القواعد النحوية تطبيقاً وظيفياً حتى يتمكنوا من النطق السليم والكتابة الصحيحة والفهم الصحيح للغة العربية.

(ب) الأهداف الخاصة، ورتبها الباحث مع تقديم مؤشرات الحصول كما يلي:

الجدول ٤.٤ : مؤشرات الحصول والأهداف الخاصة لدرس النحو الوظيفي

المحاضرات	مؤشرات الحصول	الأهداف الخاصة
١	١.١ أن يصف الطلبة مميزات أو خصائص النحو الوظيفي عن النحو العلمي أو التخصصي.	١.١ الوصف عن مميزات أو خصائص النحو الوظيفي عن النحو العلمي أو التخصصي.
١.٢ أن يصف الطلبة العقد الدراسي بما فيها من إجراءات التدريس وحقوق وواجبات لكل من المدرس والطلبة في	١.٢ الوصف عن العقد الدراسي بما فيه من إجراءات التدريس وحقوق وواجبات لكل من المدرس والطلبة في النحو الوظيفي.	١.٢ الوصف عن العقد الدراسي بما فيه من إجراءات التدريس وحقوق وواجبات لكل من المدرس والطلبة في النحو الوظيفي.

	تدريس النحو الوظيفي.	
<p>٢.١ قراءة الأمثلة التي تتضمن فيها المبتدأ والخبر شفهيًا</p> <p>٢.٢ تعيين أنواع المبتدأ والخبر من النص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة.</p> <p>٢.٣ كتابة الجمل التي تذكر فيها كل من المبتدأ والخبر.</p> <p>٢.٤ تطبيق تراكيب المبتدأ والخبر في الجمل الوظيفية.</p>	<p>٢.١ أن يقرأ الطلبة النصوص أو الأمثلة التي تتضمن فيها المبتدأ والخبر قراءة صحيحة.</p> <p>٢.٢ أن يعيّن الطلبة أنواع المبتدأ والخبر من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة تعيينًا جيدًا.</p> <p>٢.٣ أن يكتب الطلبة الجمل المفيدة التي تذكر فيها كل من المبتدأ والخبر كتابة سليمة.</p> <p>٢.٤ أن يطبق الطلبة تراكيب المبتدأ + الخبر في الجمل الوظيفية تطبيقًا جيدًا.</p>	٣-٢
<p>٣.١ قراءة الأمثلة التي تتضمن فيها "الفعل والفاعل والمفعول به" شفهيًا.</p> <p>٣.٢ تعيين أنواع الفاعل والمفعول به من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة.</p> <p>٣.٣ كتابة الجمل التي تذكر فيها</p>	<p>٣.١ أن يقرأ الطلبة النصوص أو الأمثلة التي تتضمن فيها الفعل والفاعل والمفعول به قراءة صحيحة.</p> <p>٣.٢ أن يعيّن الطلبة أنواع الفاعل والمفعول به من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة تعيينًا جيدًا.</p> <p>٣.٣ أن يكتب الطلبة الجمل</p>	٥-٤

التي تذكر فيها كل من الفعل والفاعل والمفعول به كتابة سليمة.	كل من "الفعل والفاعل والمفعول به."
٣.٤ أن يطبق الطلبة تراكيب الفعل والفاعل والمفعول به في الجمل الوظيفية تطبيقاً إبداعياً.	٣.٤ تطبيق تراكيب "الفعل والفاعل والمفعول به" في الجمل الوظيفية.
٦-٧	<p>٤.١ أن يقرأ الطلبة النصوص أو الأمثلة التي تتضمن فيها "الفعل ونائب الفاعل والمجرور" قراءة صحيحة.</p> <p>٤.٢ أن يعين الطلبة أنواع نائب الفاعل والمجرورات من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة تعييناً جيداً.</p> <p>٤.٣ أن يكتب الطلبة الجمل التي تذكر فيها كل من الفعل ونائب الفاعل والمجرورات كتابة سليمة.</p> <p>٤.٤ أن يطبق الطلبة تراكيب "الفعل ونائب الفاعل والمجرور" في الجمل الوظيفية تطبيقاً إبداعياً.</p>
٨	<p>٥.١ أن يقرأ الطلبة الأمثلة أو النصوص التي تتضمن فيها</p> <p>٥.١ قراءة الأمثلة أو النصوص التي تتضمن فيها تراكيب كل من</p>

<p>"المبتدأ + الخبر و"فعل + الفاعل + المفعول به" و"فعل + نائب الفاعل + جار ومجرور".</p>	<p>كل من تراكيب: "المبتدأ + الخبر وتراكيب "فعل + الفاعل + المفعول به" وتراكيب "فعل + نائب الفاعل + جار ومجرور" في قراءة والمحادثة والكتابة.</p>	
<p>٥.٢ تعيين تراكيب كل من "المبتدأ + الخبر و"فعل + الفاعل + المفعول به" و"فعل + نائب الفاعل + جار ومجرور" من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة.</p>	<p>٥.٢ أن يعين الطلبة كل تراكيب: "المبتدأ + الخبر و تراكيب "فعل + الفاعل + المفعول به" و تراكيب "فعل + نائب الفاعل + جار ومجرور" من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة.</p>	
<p>٥.٣ كتابة الجمل التي تذكر فيها تراكيب كل من "المبتدأ + الخبر و"فعل + الفاعل + المفعول به" و"فعل + نائب الفاعل + جار ومجرور".</p>	<p>٥.٣ أن يكتب الطلبة الجمل التي تذكر فيها كل من تراكيب: "المبتدأ + الخبر وتراكيب "فعل + الفاعل + المفعول به" وتراكيب "فعل + نائب الفاعل + جار ومجرور" في القراءة والمحادثة والكتابة.</p>	
<p>٥.٤ تطبيق تراكيب كل "المبتدأ + الخبر و"فعل + الفاعل + المفعول به" و"فعل + نائب</p>	<p>٥.٤ أن يطبق الطلبة تراكيب كل من تراكيب: "المبتدأ + الخبر وتراكيب "فعل +</p>	

<p>الفاعل + جار ومجرور " في الجملة الوظيفية.</p>	<p>الفاعل + المفعول به " وتراكيب "فعل + نائب الفاعل + جار ومجرور" في الجملة الوظيفية.</p>	
<p>٦.١ قراءة الأمثلة أو النصوص التي تتضمن فيها "كان وأخواتها + اسمها + خبرها".</p> <p>٦.٢ تعيين "كان وأخواتها + اسمها + خبرها" من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة.</p> <p>٦.٣ كتابة الجملة التي تذكر فيها كل من "كان وأخواتها + اسمها + خبرها".</p> <p>٦.٤ تطبيق تراكيب "كان وأخواتها + اسمها + خبرها" في الجملة الوظيفية.</p>	<p>٦.١ أن يقرأ الطلبة النصوص أو الأمثلة التي تتركب فيها كل من "كان وأخواتها + اسمها + خبرها" قراءة صحيحة.</p> <p>٦.٢ أن يعيّن الطلبة كان وأخواتها + اسمها + خبرها من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة تعيينا جيّدا.</p> <p>٦.٣ أن يكتب الطلبة الجملة التي تذكر فيها كل من كان وأخواتها + اسمها + خبرها كتابة سليمة.</p> <p>٦.٤ أن يطبق الطلبة تراكيب كان وأخواتها + اسمها + خبرها في الجملة الوظيفية تطبيقا إبداعيا.</p>	٩ - ١٠
<p>٧.١ قراءة الأمثلة أو النصوص التي تتضمن فيها "إنّ وأخواتها + اسمها + خبرها".</p>	<p>٧.١ أن يقرأ الطلبة النصوص أو الأمثلة التي تتضمن فيها "إنّ وأخواتها + اسمها + خبرها" قراءة</p>	١١ - ١٢

<p>صحيحة.</p> <p>٧.٢ أن يعيّن الطلبة "إنّ" وأخواتها + اسمها + خبرها" من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة.</p> <p>٧.٣ كتابة الجمل التي تذكر فيها كل من "إنّ" وأخواتها + اسمها + خبرها.</p> <p>٧.٤ تطبيق تراكيب "إنّ" وأخواتها + اسمها + خبرها" في الجمل الوظيفية.</p>	<p>صحيحة.</p> <p>٧.٢ أن يعيّن الطلبة "إنّ" وأخواتها + اسمها + خبرها" من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة تعيينا جيدا.</p> <p>٧.٣ أن يكتب الطلبة الجمل التي تذكر فيها كل من "إنّ" وأخواتها + اسمها + خبرها كتابة "سليمة".</p> <p>٧.٤ أن يطبق الطلبة تراكيب "إنّ" وأخواتها + اسمها + خبرها" تطبيقا إبداعيا.</p>	
<p>٨.١ قراءة الأمثلة أو النصوص التي تتضمن فيها تراكيب كل من أنواع التوابع.</p> <p>٨.٢ تعيين تراكيب كل من أنواع التوابع من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة.</p> <p>٨.٣ كتابة الجمل التي تذكر فيها تراكيب كل من أنواع التوابع.</p>	<p>٨.١ أن يقرأ الطلبة النصوص أو الأمثلة التي تتضمن فيها تراكيب كل من أنواع التوابع للأسماء قراءة صحيحة.</p> <p>٨.٢ أن يعيّن الطلبة أنواعا لكل من التوابع للأسماء من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة تعيينا جيدا.</p> <p>٨.٣ أن يكتب الطلبة الجمل التي تذكر فيها تراكيب كل من أنواع التوابع</p>	<p>١٣</p>

<p>٨.٤ أن يطبق الطلبة تراكيب كل من أنواع التوابع في الجمل الوظيفية.</p>	<p>للأسماء كتابة سليمة.</p> <p>٨.٤ أن يطبق الطلبة تراكيب كل من أنواع التوابع للأسماء في الجمل الوظيفية تطبيقاً إبداعياً.</p>	
<p>٩.١ قراءة الأمثلة أو النصوص التي تتضمن فيها تراكيب كل من "كان وأخواتها + اسمها + خبرها" و "إنَّ + اسمها + خبرها" وتراكيب كل من أنواع التوابع للأسماء.</p> <p>٩.٢ تعيين تراكيب كل من "كان وأخواتها + اسمها + خبرها" و "إنَّ + اسمها + خبرها" وتراكيب كل من أنواع التوابع للأسماء من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة.</p> <p>٩.٣ كتابة الجمل التي تذكر فيها تراكيب كل من "كان وأخواتها + اسمها + خبرها" و "إنَّ + اسمها + خبرها" وتراكيب كل من أنواع التوابع للأسماء.</p>	<p>٩.١ أي يقرأ الطلبة النصوص أو الأمثلة التي تتضمن فيها تراكيب كل من "كان وأخواتها + اسمها + خبرها" و "إنَّ + اسمها + خبرها" وتراكيب كل من أنواع التوابع للأسماء.</p> <p>٩.٢ أن يعين الطلبة كل تراكيب : "كان + اسمها + خبرها" وتراكيب "إنَّ + أخواتها + سامها + خبرها" وتراكيب "التوابع للأسماء" من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة.</p> <p>٩.٣ أن يكتب الطلبة الجمل التي تذكر فيها كل من تراكيب : "كان + اسمها + خبرها" وتراكيب "إنَّ + أخواتها + سامها + خبرها" وتراكيب "التوابع</p>	<p>١٤</p>

للأسماء " في القراءة والمحادثة والكتابة.	
٩.٤ أن يطبق الطلبة تراكيب كل من "كان + اسمها + خبرها" و "إنَّ + اسمها + خبرها" وتراكيب كل من أنواع التوابع للأسماء في الجمل الوظيفية.	٩.٤ أن يطبق الطلبة تراكيب كل من تراكيب: "كان + اسمها + خبرها" وتراكيب "إنَّ وأخواتها + سامها + خبرها" وتراكيب "التوابع للأسماء" في الجمل الوظيفية.

٣) تطوير الموضوعات. في هذه الخطوة، لا يزال الباحث متناسقا مع أستاذ النحو الوظيفي وهو الدكتور الحاج توركيس لوبيس. وقد استفسر منه في تطوير موضوعات مادة النحو الوظيفي. قام الباحث بدراسة المقارنة بين المقرر الدراسي لمادة النحو الوظيفي في مكتب القسم والمقرر الدراسي الذي طوره الأستاذ الدكتور الحاج توركيس لوبيس من قبل.

(أ) موضوعات النحو الوظيفي المجهزة في مكتب القسم^{٢٤١}

هذه الموضوعات مأخوذة من مجموعة المقرر الدراسي الذي جهزه القسم لجميع محاضري قسم اللغة العربية وأدبها. الموضوعات المقصودة هي كما يلي:

²⁴¹ Tim Penyusun, *Silabus Mata Kuliah Al-Nahwu al-Wadhifi*, (Malang: Fakultas Humaniora, UIN Malang, 2013), hlm. 110

الجدول ٤.٥ : موضوعات النحو الوظيفي المجهزة في مكتب القسم

المحاضرات	الموضوعات
١ - ٢	١. تعريف النحو الوظيفي ٢. المفردات الوظيفية في اللغة العربية؛ مفهومها وتقسيمها وأنواعها
٣ - ٤	٣. تعدد المعنى الوظيفي للاسم
٥ - ٧	٤. تعدد المعنى الوظيفي للفعل
٨ - ٩	٥. تعدد المعنى الوظيفي للصفة
١٠ - ١١	٦. تعدد المعنى الوظيفي للضمير
١٢	٧. تعدد المعنى الوظيفي للظروف
١٣ - ١٤	٨. تعدد المعنى الوظيفي للأداة

(ب) موضوعات النحو الوظيفي الذي استخدمها أستاذ النحو الوظيفي.

الجدول ٤.٦ : موضوعات النحو الوظيفي التي استخدمها أستاذ النحو الوظيفي

المحاضرات	الموضوعات
١.	المدخل العام حول محتوى المادة
٢.	المبني والمعرّب من الأسماء والأفعال
٣.	إعراب الأسماء الستة، إعراب المثني، إعراب جمع المذكر السالم.
٤.	إعراب جمع المؤنث السالم ، إعراب مالا ينصرف
٥.	المعارف : الضمير اسم الإشارة
٦.	المعارف: الاسم الموصول ، العلم
٧.	المعارف : المعارف بأل، المعارف بالإضافة
٨.	- الجملة الاسمية وأنواعها

٩.	<p>المبتدأ والخبر</p> <p>كان وأخواتها : عملها، أقسامها.</p> <p>أعمال "ما" النافية عمل "ليس"</p> <p>إن وأخواتها : عملها، دخول "ما" الزائدة عليها ، فتح همزة "إن" وكسرها</p>
١٠.	<p>الجملة الفعلية :</p> <p>الفعل المضارع "نواصبه وجوازمه</p>
١١.	<p>الفاعل : إسناد الفعل إلى المثنى والجمع ، إسناده إلى المؤنث ، التقديم والتأخير بين الفعل والمفعول ، ماينوب عن الفاعل عند حذفه</p>
١٢.	<p>المفعولات: أ -المفعول به. ب-المفعول المطلق ت- المفعول لأجله ث-المفعول فيه</p>
١٣.	التوابع
١٤.	العدد : تأنيثه وتذكيره، تمييزه، قراءته

(ج) موضوعات النحو الوظيفي المطورة في هذا البحث

بعد ما قام الباحث بالمقارنة بين هذه الموضوعات، وبالنسبة إلى المدخل البنائي وفلسفة النحو الوظيفي، يرى الباحث أن هذه الموضوعات لا تتناسب تمام المناسبة بمادة النحو الوظيفي، أي لا بد من أن تكون المادة وظيفية وتطبيقية؛ تراكيبيها ومفرداتها. فقرر الباحث الموضوعات الجديدة واستشار الباحث مع أستاذ المادة^{٢٤٢} ورئيس القسم،^{٢٤٣} وطور الباحث موضوعات لهذه الدراسة بالأصالة عن نفسه. والموضوعات المقصودة فيما يلي:

^{٢٤٢} تمت المقابلة في التاريخ ٧ أغسطس ٢٠١٥.

^{٢٤٣} تمت المقابلة في التاريخ ١٠ أغسطس ٢٠١٥.

الجدول ٤.٧ : موضوعات النحو الوظيفي المطورة في هذا البحث

المحاضرات	الموضوعات
١	المدخل العام حول محتوى النحو الوظيفي
٢ - ٣	التطبيق الوظيفي عن تركيب "المبتدأ + الخبر"
٤ - ٥	التطبيق الوظيفي عن تركيب "فعل + فاعل + مفعول به"
٦ - ٧	التطبيق الوظيفي عن تركيب "فعل + نائب فاعل + مجرور"
٨	المراجعة
٩ - ١٠	التطبيق الوظيفي عن تركيب "كان وأخواتها + اسم + خبر"
١١ - ١٢	التطبيق الوظيفي عن تركيب "إنَّ وأخواتها + اسم + خبر"
١٣	التطبيق الوظيفي عن تركيب "التوابع للأسماء"
١٤	المراجعة

٢. عرض البيانات في مرحلة التصميم

أ) تنظيم الاختبار

الخطوة الأولى من مرحلة التصميم هي تنظيم الاختبار. هذه الخطوة تربط بين مرحلة التعريف والتصميم، لأن تنظيم الاختبار يقوم على خصائص أهداف الدرس وتحليل الطلبة. طور الباحث الاختبارات لمادة النحو الوظيفي التي تتكون من الاختبار القبلي والاختبار البعدي والاختبار الشفهي والتحريري والتقييم الواقعي (التقييم العملي وملف العمل). هذه الاختبارات تتصور في المقرر الدراسي والتقويم. وقد قسم الباحث الاختبارات حسب المحاضرات كما هي في الجدول التالي:

الجدول ٤.٨ : تطوير الاختبارات في تدريس النحو الوظيفي

المحاضرات	التقييم	أنواع الاختبارات
١	أ) التكويني	الاختبار الشفهي، الاختبار التحريري.
	ب) الواقعي	التقييم العملي.
٢	أ). التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.
	ب). الواقعي	التقييم العملي، اختبار ملف العمل، الواجبة المنزلية
٣	أ). التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.
	ب). الواقعي	التقييم العملي، اختبار ملف العمل، الواجبة المنزلية
٤	أ). التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.
	ب). الواقعي	التقييم العملي، اختبار ملف العمل، الواجبة المنزلية
٥	أ). التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.
	ب). الواقعي	التقييم العملي، اختبار ملف العمل، الواجبة المنزلية
٦	أ). التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.
	ب). الواقعي	التقييم العملي، اختبار ملف العمل، الواجبة المنزلية
٧	أ). التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.
	ب). الواقعي	التقييم العملي، اختبار ملف العمل، الواجبة المنزلية
٨	أ) التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.
	ب) الواقعي	التقييم العملي.
٩	أ). التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.
	ب). الواقعي	التقييم العملي، اختبار ملف العمل، الواجبة المنزلية
١٠	أ). التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.
	ب). الواقعي	التقييم العملي، اختبار ملف العمل، الواجبة المنزلية
١١	أ). التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.
	ب). الواقعي	التقييم العملي، اختبار ملف العمل، الواجبة المنزلية

١٢	أ). التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.
	ب). الواقعي	التقييم العملي، اختبار ملف العمل، الواجبة المنزلية
١٣	أ). التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.
	ب). الواقعي	التقييم العملي، اختبار ملف العمل، الواجبة المنزلية
١٤	أ). التكويني	الاختبار الشفهي والتحريري.
	ب). الواقعي	التقييم العملي.

ب) اختيار الوسائل المناسبة

الخطوة الثانية من مرحلة التصميم هي اختيار الوسائل. قام الباحث في هذه الخطوة بتحديد الوسائل التدريسية المناسبة لمادة النحو الوظيفي المطورة القائمة على النظرية البنائية. وحدد الوسائل الملائمة هي: (١). جهاز العروض الإلكتروني (LCD)، (٢). السبورة، (٣). القلم، (٤). الإنترنت، (٥). الحاسوب، (٥). فيديو باللغة العربية، (٦). أوراق الأنشطة التعليمية، (٧). أوراق الملاحظة، (٨). الصور الملونة وغيرها.

ج) اختيار الشكل / النموذج

الخطوة الثالثة من مرحلة التصميم هي اختيار الشكل، واستهدف إلى تخطيط الشكل الرائع لنموذج تدريس النحو حتى يسهل للمدرس في استخدامه ويساعد الطلبة في تعلم النحو. يقوم الباحث في هذه الخطوة بتحديد نموذج تدريس النحو على أساس النظرية البنائية بما فيه من تحديد مدخل التدريس واستراتيجيته وطرقه ومصادره.

(١) مدخل التدريس. حدد الباحث أن مدخل التدريس المستخدم هو المدخل البنائي.

(٢) استراتيجية التدريس. اعتمادا على المدخل البنائي المستخدم فحدد الباحث

الاستراتيجية المستخدمة هي استراتيجية التعلم البنائي بمراحلها الخمسة (التشويق،

والاستكشاف، والتفسير، والتوسع، والتقويم) كما يلي:

الجدول ٤.٩ : نموذج تدريس النحو بما فيه من أنشطة المدرس والطلبة في كل المراحل
التدريسية

أنشطة الطلبة	أنشطة المدرس	مراحل
<ul style="list-style-type: none"> ■ التفكير عن الأسئلة وفق خبرته. ■ الإتيان بإجابة السؤال/العصف الذهني. ■ التفكير عن عنوان الدرس. ■ طرح الأسئلة المتعلقة بعنوان الدرس. ■ يجيب على اللغز اللغوي. ■ الوصف عن الصورة الملونة بلغته ذاتيا. ■ تقديم الواجبات المنزلية. ■ يقترح عدة الأسئلة المتعلقة بالواجبات المنزلية. ■ التفكير عن الكفاية الأساسية وأهداف الدرس. ■ التفكير عن دليل التعلم القائم على نموذج التعلم البنائي. ■ يجتمع الطلبة حسب المجموعة. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ جذب الانتباه الطلبة من خلال: - طرح السؤال التأملي/العصف الذهني (Brainstorming) عن موضوع الدرس. - استعراض الواجبات المنزلية من الطلبة. - عرض عنوان الدرس في السبورة/ الشاشة. - عرض الصورة الملونة التأملية أو اللغز اللغوي على الشاشة/ السبورة. ■ ربط الدرس اليوم بالدرس السابق. ■ تقديم الكفاية الأساسية وأهداف الدرس. ■ تقسيم الطلبة إلى مجموعات عمل وفقا للحاجة. 	<p>١. التشويق</p> <p>أي إعداد الدعوة لاشتراك الطلاب بصورة فعالة. يتم ذلك بجذب انتباه المتعلمين ودعوتهم للتعلم من خلال عرض بعض المواقف والأحداث أو المشكلات، حتى يصل المتعلمون إلى تحديد مشكل تحتاج إلى حل.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ■ يستكشف المعلومات المطلوبة من خلال القراءة 	<ul style="list-style-type: none"> ■ توريث الطلبة في استكشاف المعلومات الواسعة وذلك 	<p>٢. الاستكشاف</p> <p>يقوم المتعلمون</p>

<p>وبالملاحظة من مصادرها المتنوعة عما يتعلق بموضوع الدرس.</p> <p>■ يلاحظ أسئلة المدرس لمجموعته الذي يتم توزيعه عليهم.</p> <p>■ مناقشة المشكلة/الأسئلة مع الآخرين من أعضاء مجموعاته مع إرشاد المدرس. وهي:</p> <p>- قراءة الأمثلة المتعلقة بموضوع الدرس.</p> <p>- تكوين الجمل/الأمثلة الأخرى شفها وتحريرا مستفيدا من الأمثلة السابقة.</p> <p>■ القيام ببناء الفكرة أو الفهم عن الدرس من خلال توجيه بناء الفكرة.</p>	<p>من خلال:</p> <p>- تقديم عدة المشكلة/الأسئلة المتعلقة بموضوع الدرس.</p> <p>- إرشاد الطلبة للتعاون بينهم ثم التوجيه والإشراف والمتابعة.</p> <p>- تقديم التوجيهات للطلبة لطرق جمع المعلومات من خلال الاستكشاف من مصادر متنوعة متعلقة بالدرس.</p> <p>• إتاحة الفرصة لدى الطلبة من أجل المناقشة حول عمل كل مجموعة.</p>	<p>بالبحث حول المشكلة، من خلال القيام بأنشطة استقصائية متنوعة، كما يقارن المتعلمون أفكارهم لتجميع ما يحتاجونه من معلومات خاصة بالمشكلة. ويتم ذلك أيضا من البحث عن إجابات لأسئلتهم الخاصة التي تولدت لديهم من خلال الملاحظة والقياس والتجريب وتعمل المجموعات مع بعضها، ولكل مجموعة مهام محددة خاصة بها.</p>
<p>■ يحاول تفسير المفاهيم بلغته نفسه التي وجدها من خلال عملية الاستكشاف مع</p>	<p>■ مناقشة الطلبة في المعلومات التي توصلوا إليها مع تعديل أخطائهم.</p>	<p>٣. التفسير أي إتاحة الفرصة للطلاب في مناقشة</p>

<p>تقديم البراهن أو الدلائل لها.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ يستخدم ملاحظات مسجلة في التفسير والشرح. ■ يستمع بطريقة ناقدة و يطرح الأسئلة حول الإجابات التي قدمها الآخرون. ■ يقدم الطلبة التمثيل لكل عنصر من الموضوع وتسجيلها في كراساتهم. ■ يستمع ويحاول أن يستوعب تفسيرات المدرس ويفهمها. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ تسجيل المعلومات التي توصلت إليها كل مجموعة على سبورة الفصل. ■ مطالبة الطلبة التمثيل لكل عنصر من الموضوع وتسجيلها في كراساتهم. 	<p>ما تم جمعها. كمثل قدم فيها التلاميذ اقتراحاتهم للمتغيرات والحلول من خلال مرورهم بخبرات جديدة من خلال أدائهم للتجارب الجديدة.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ■ يبين الطلبة الاتفاق والإختلاف بين الأمثلة التي تمثل موضوع الدرس مستندا إلى المصادر المتنوعة. ■ يطبق مفاهيم الدرس ويقدمها في أوضاع جديدة مشابة (محادثة وكتابة). ■ يتوصل إلى استنتاجات معقولة من النتائج والبراهين. ■ يتأكد من الفهم بين الأقران. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ يطلب من الطلبة تطبيق مفاهيم الدرس في المحادثة والكتابة، وذلك من خلال: - يطلب من الطلبة بيان أجوبة الاتفاق والإختلاف بين الأمثلة التي تمثل الدرس مستندا إلى المصادر المتنوعة. - يتأكد الطلبة من الفهم بين الأقران. 	<p>٤. التوسع</p> <p>أي تطبيق ما تم التوصل إليه من حلول واستنتاجات حل مشكلات جديدة، والاستفادة منها في مواقف تعليمية تعليمية</p>

<ul style="list-style-type: none"> ■ يستنبط الطلبة الدرس مشتركا مع المدرس. ■ يجب على أسئلة الاختبارات التكوينية شفها وتحريرا باستخدام الملاحظات والبراهين والإثباتات والتفسيرات المقبولة مسبقا. ■ يسأل أسئلة ذات علاقة يمكن أن تشجع على فحوصات وتحقيقات واستكشافات مستقبلية. ■ يلاحظ الواجبات المنزلية (التقويم الواقعي) (الملف العمل) وغيره. ■ تقديم التغذية الراجعة. ■ يختم المحاضرة . 	<ul style="list-style-type: none"> ■ اشترك الطلبة في استنباط الدرس. ■ قام بالتقويم عن إتقان الطلبة في تطبيق محتوى الدرس من خلال الاختبار الشفهي والتحريري. ■ قام بالتقويم العملي من خلال الملاحظة. ■ يقدم الواجبات المنزلية على الطلبة (التقويم الواقعي (ملف العمل)). أنظر صفحة التقويم. ■ يطلب من الطلبة التغذية الراجعة. ■ يقرأ كشف الحضور. ■ يختم المحاضرة. 	<p>٥. التقويم</p> <p>أي تشجيع المتعلمين على تحسين وتعديل وتفسيرات.</p>
--	---	--

- ٣) طرق التدريس. بناء على استراتيجية التعلم البنائي فطور الباحث الطرق المستخدمة في تدريس النحو الوظيفي على أساس نظرية التعلم البنائية كما يلي:
- (١). الطريقة الإلقائية، (٢). طريقة المناقشة، (٣). الطريقة الاستقرائية، (٤). طريقة حل المشكلة، (٥). الطريقة الوظيفية.
- ٤) أساليب التدريس: كل أنشطة المدرس والطلبة في كل المراحل الخمس كما سبق ذكرها في الاستراتيجية.
- ٥) مصادر الدرس. إن مصادر الدرس المطورة تتكون من المصادر الأساسية والمصادر الثانوية. أما المصادر الأساسية فهي كما يلي:

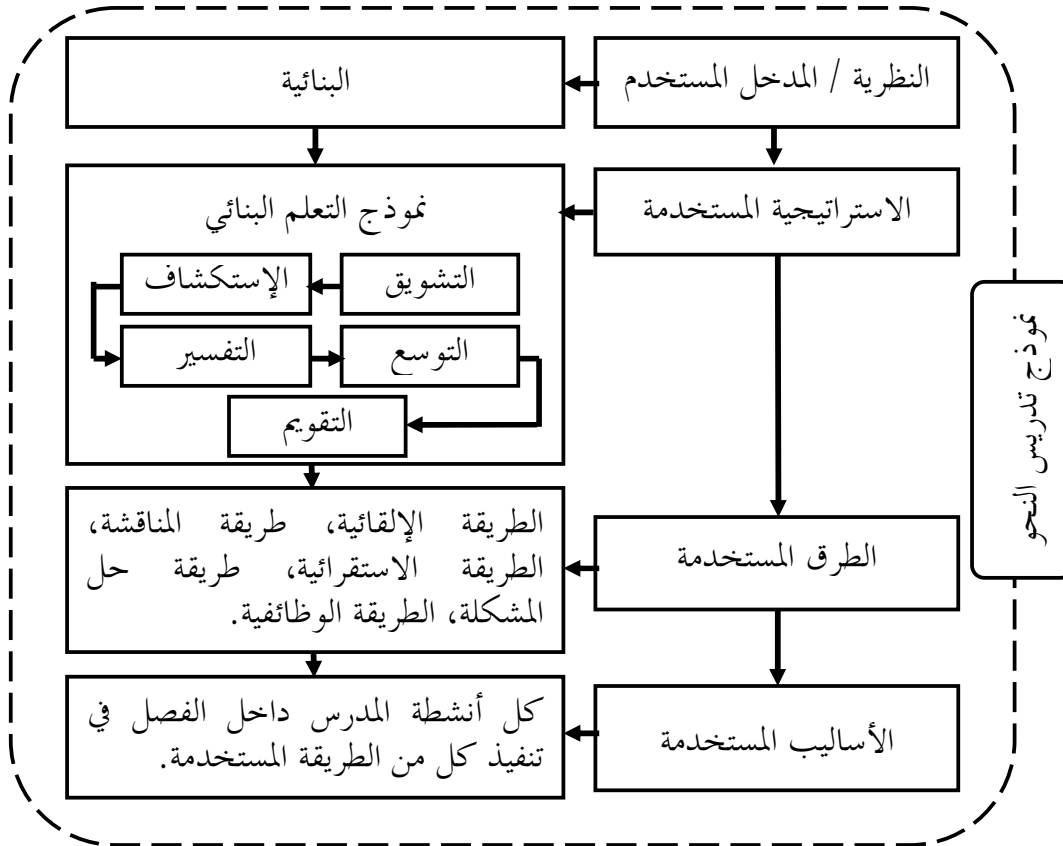
(أ) عاطف فضل محمد، النحو الوظيفي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠١١م.

(ب) نايف معروف، قواعد النحو الوظيفي، دراسة وتطبيق، الطبعة الثانية، بيروت: دار بيروت المحروسة للطباعة والنشر، ١٩٩٤م.

(ج) فؤاد نعمة، ملخص قواعد اللغة العربية، سورابايا: توكو كتاب الهداية، د.ت
(د) الانترنت والمكتبة وغيرها

وأما المصادر الثانوية كل ما يستفيد منها الطلبة في الحصول على المعلومات المتعلقة بالمادة المدروسة.

اعتمادا على ما سبق من تطوير عناصر النموذج فحصل الباحث على ملامح نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية كما يلي:



الرسم البياني ٤.١ : ملامح نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية

(د) النسخة الأولى

الخطوة الرابعة من مرحلة التصميم هي تجهيز النسخة الأولى أو المسودة قبل التجربة لأدوات تدريس النحو التي تشمل على: (١). المقرر الدراسي، (٢). خطة التدريس اليومية، (٣). المحتوى الدراسي، (٤). التقويم الدراسي. وملاحظ النسخة الأولى لهذه الأدوات التدريسية يتصور فيما يلي :

(١) الغلاف الأمامي والداخلي.

وضع الباحث في الغلاف الأمامي والداخلي عنوانا لهذه الأدوات التدريسية "الأدوات التدريسية في تدريس النحو الوظيفي على أساس نظرية التعلم البنائية".

(٢) المقدمة

تتضمن المقدمة على شكر الله والصلاة والسلام على النبي صلى الله عليه وسلم، ثم تقديم بعض المشكلات التي تواجه تدريس النحو والاهتمام بمعالجتها بتطوير نموذج التدريس على شكل الأدوات التدريسية بما فيها من المقرر الدراسي، وخطة التدريس اليومية، ومحتوى الدرس، والتقويم. ثم يطرق الباحث إلى تقديم الشكر والتقدير للمشرفين والخبراء المتخصصين.

(٣) محتويات الأدوات التدريسية.

وضع الباحث محتويات الأدوات التدريسية إرشادا وتسهيلا للقارئ ولمن يريد استخدامها في تدريس النحو الوظيفي.

(٤) المقرر الدراسي.

يحتوي على المكونات التي لا بد من أن يتضمن فيه عناصر المقرر الدراسي:

(أ) عينة، وهي تشمل على اسم الجامعة واسم المادة وعدد الساعات المعتمدة والمرحلة وأستاذ المادة، كما هو في الجدول التالي:

الجدول ٤.١٠ : عينة المقرر الدراسي

اسم المؤسسة التربوية	:	قسم اللغة العربية وأدبها كلية العلوم الإنسانية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.
مادة	:	النحو الوظيفي
عدد الساعات المعتمدة	:	٢
المرحلة	:	السابعة
أستاذ المادة	:	

(ب) معيار الكفاية. طور الباحث معيار الكفاية لهذه المادة أكثر متجه إلى ناحية النفسحركي وهي "يطبّق الطلبة القواعد النحوية تطبيقاً وظيفياً حتى يتمكنوا من النطق السليم والكتابة الصحيحة والفهم الصحيح للغة العربية." يهتم معيار الكفاية بمهارة الكتابة.

(ج) الكفاية الأساسية. طور الباحث كفاية أساسية واحدة لخطتي التدريس اليومية، إلا في خطة التدريس اليومية الأولى، وتتضمن كفايتان أساسيتان، وتتصور في هذه الكفايات الجانب النفسحركي أو المهارة. والمجموع من الكفايات الأساسية الموجودة في المقرر الدراسي هي عشرة كفاية أساسية. وفيما يلي عرض الكفايات الأساسية لكل المحاضرة:

الجدول ٤.١١ : تطوير الكفايات الأساسية لمادة النحو الوظيفي

الرقم	المحاضرات	الكفايات الأساسية
١.	١	١.١ الوصف عن مميزات أو خصائص النحو الوظيفي من النحو العلمي أو التخصصي. ١.٢ الوصف عن العقد التدريسي بما فيه من إجراءات التدريس وحقوق وواجبات لكل من المدرس والطلبة في تدريس النحو الوظيفي.
٢.	٣-٢	٢.١ تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها المبتدأ + الخبر.
٣.	٥ - ٤	٣.١ تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها فعل + الفاعل + المفعول به.
٤.	٧ - ٦	٤.١ تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها فعل + نائب الفاعل + جار مجرور.
٥.	٨	٥.١ تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها كل من تراكييب: - "المبتدأ + الخبر" - "فعل + الفاعل + المفعول به" - "فعل + نائب الفاعل + جار ومجرور"
٦.	١٠ - ٩	٦.١ تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها "كان أخواتها + اسمها + خبرها."
٧.	١٢ - ١١	٧.١ تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها "إنَّ وأخواتها + اسمها + خبرها."

٨.١ تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها تراكيب كل من أنواع التوابع في المحادثة والكتابة.	١٣	٨.
٩.١ تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها كل من تراكيب: - "كان + اسمها + خبرها" - "إن وأخواتها + سامها + خبرها" - "التوابع للأسماء".	١٤	٩.

(د) محتوى الدرس. طور الباحث ست وحدات، ولكل وحدة محاضرتان اثنتان بالإضافة إلى مدخل المحاضرة والمراجعة مرتين. وعناصر البنائية الموجودة في محتوى الدرس أنه منظم ومرتب بالطريقة الإستقرائية أي من المشكلات إلى الإستنباط أو من الشيء العام إلى الشيء الخاص أو من تقديم الأمثلة المختلفة إلى استنباط القاعدة.

(هـ) أنشطة التدريس. بالنسبة إلى نموذج التعلم البنائي فإن أنشطة التدريس يتكون من خمس خطوات وهي: التشويق والاستكشاف والتفسير والوسع والتقييم. هذه الخطوات الخمس تجري في كل المحاضرات وتتصور في كل خطة التدريس اليومية.

(و) مؤشرات الحصول. طور الباحث أربع مؤشرات لكل وحدة الدرس وهي :
(١). قراءة الأمثلة أو النص، (٢). تعيين ماهية المواقع الإعرابية من النص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة، (٣). كتابة الجمل كمثال الأمثلة السابقة، (٣). تطبيق التراكيب والمفردات الوظيفية في الجمل الواقعية.

(ز) التقويم. طور الباحث نوعان اثنان من التقويم وهما التقويم التكويني والتقويم الواقعي. التقويم التكويني يتكون من: (١). الاختبارات الشفهية (٢).

الاختبارات التحريرية. والتقويم الواقعي يتكون من: (١). التقييم العملي من خلال الملاحظة (٢). ملف العمل.

(١). الاختبارات الشفهية تقام بوصف الصور وتبادل الحوار مع الزميل المجاور حول موضوع خاص.

(٢). الاختبارات التحريرية، تقام بكتابة الحمل المفيدة والوظيفية معتمدا على المواقع الإعرابية المحددة.

(٣). التقييم العملي، يقام بملاحظة الأعمال أو أنشطة الطلبة في خلال التدريس من البداية إلى النهاية.

(٤). ملف العمل، يقام بتوزيع الواجبات المنزلية في كل نهاية التدريس ويطلب منهم تفويضها في المحاضرة التالية. في كل ملف العمل الأعمال المطلوبة وهي : (١). لا بد من أن تكون الكتابة لا تقل من ١٠٠ كلمة (أكثر النتيجة لهذه النقطة هي ٣٥ %)، (٢). لا بد من أن تكرر فيها ١٠ تراكيب على الأقل من التراكيب المقررة (أكثر النتيجة لهذه النقطة هي ٣٥ %)، (٣). ولا بد من أن يأتي بخط تحت كل التراكيب المقررة (أكثر النتيجة لهذه النقطة هي ٣٠ %).

(ح) الزمن. لكل المحاضرة أو الحصة تتاح لها مائة (١٠٠) دقيقة، وهي تنقسم إلى ثلاث مراحل؛ للمرحلة التمهيدية ٢٠ دقيقة، وللمرحلة الأساسية ٦٠ دقيقة، وللمرحلة الختامية ٢٠ دقيقة.

(ط) المصادر الدراسية. حقيقة ينبغي أن تكون مصادر الدراسية متنوعة وواقعية. ولا بد من أن تكون مصادر التدريس من المعلومات الرئيسية والمواد الهندسية حتى يقدر الطلبة على المواصلة معها ويتمكن لهم الحصول عليها من خلال الإنترنت. فالمصادر الأساسية لهذه المادة تتكون من مذكرة والانترنت والكتب المتعلقة بالنحو الوظيفي.

(٥). خطة التدريس اليومية

طور الباحث خمس عشرة خطة، وكل خطة تتضمن فيها: عينية، ومعيار الكفاية، والكفاية الأساسية، ومؤشرات الحصول، وهدف الدرس، ومحتوى الدرس، والمدخل واستراتيجية التدريس، وطرق التدريس، وأنشطة الدرس، الوسائل التدريسية، والتقييم. تتميز خطة التدريس اليومية من جوانب تالية:

أ) هدف الدرس؛ أي: إن غرض الدرس في ضوء نموذج التعلم البنائي هو بناء الفهم كونه مهم جدا، فيقدر به الطلبة إعطاء معنى لكل مادة يدرسونها، لذلك ليس التعلم للحصول على أشياء أكثر وإنما إعطاء الفهم هو الأهم من كل شيء. فحدد الباحث:

(١). أن يقرأ الطلبة النصوص أو الأمثلة التي يتضمنها محتوى الدرس قراءة صحيحة.

(٢). أن يعين الطلبة ماهية المواقع الإعرابية التي يتضمنها محتوى الدرس من خلال النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة تعيينا جيدا.

(٣). أن يكتب الطلبة الجمل المفيدة التي يتضمنها محتوى الدرس كتابة سليمة.

(٤). أن يطبق الطلبة التراكيب التي يتضمنها محتوى الدرس في الجمل الوظيفية تطبيقا جيدا.

ب) المدخل واستراتيجية التدريس. برغم أن لا يستطيع المدرس أن يحدد استراتيجية التدريس الذي يريد استخدامها فلا بد من أن يلائمها بحاجة إليه وظروف التدريس، بل يحدد الباحث نموذج التعلم البنائي كاستراتيجية لهذا النموذج. أما النظرية أو المدخل الذي يقوم عليها التدريس هي النظرية البنائية أو المدخل البنائي، فحدد الباحث استراتيجية من استراتيجيات النظرية البنائية يعني استراتيجية التعلم البنائي الذي يتكون من خمس مراحل. كما تتصور في الأنشطة التدريسية فيما بعد.

ج) الأنشطة التدريسية. كما ذكر سابقا، أن استراتيجية التعلم البنائي عندها خمس مراحل، وهي التشويق والاستكشاف والتفسير والتوسع والتقويم. هذه المراحل تختلف مع المراحل التدريسية القائمة على النظرية السلوكية.

د) طرق التدريس. إن طرق التدريس تقوم على استراتيجية التدريس. بالنسبة إلى استراتيجية التدريس التي اختارها الباحث هي استراتيجية التعلم البنائي توجه الباحث على اختيار طرق التدريس القائمة على هذه الاستراتيجية. وتلك الطرق هي (١). الطريقة الإلقائية، (٢). طريقة المناقشة، (٣). الطريقة الاستقرائية، (٤). طريقة حل المشكلة، (٥). الطريقة الوظيفية.

هـ) الوسائل التدريسية، مبدئيا أن التدريس القائم على النظرية البنائية تحتاج إلى الوسائل المتنوعة، وفي هذا البحث إن الوسائل المجهزة تتكون من: (١). جهاز العروض الإلكترونية (LCD)، (٢). السبورة، (٣). القلم، (٤). الانترنت، (٥). الحاسوب، (٦). فيديو باللغة العربية، (٧). أوراق الأنشطة التعليمية، (٨). أوراق الملاحظة. وغيرها

و) والتقويم، سيشرحه الباحث خاصة فيما بعد.

٦). محتوى الدرس. عرض الباحث محتوى درس النحو الوظيفي على الطريقة الإستقرائية أي يبدأ من عرض الأمثلة إلى استنباط القواعد. ونظم الباحث محتوى الدرس لكل الوحدة على ترتيب العمود التالي:

أ) العمود الأول: عرض الأمثلة الواقعية والوظيفية المتعلقة بموضوع الدرس. وأمر المدرس الطلبة بقراءته جيدا. وتمثل أنشطة الاستكشاف في هذه المرحلة.

ب) العمود الثاني: وأمر المدرس الطلبة بتقديم أمثلة أخرى شفويا وتحريريا مستفيدا من الأمثلة السابقة. واستهدف إلى تدريب الطلبة في بناء الفكرة والفهم عن موضوع مستعينا بخبراتهم أو معارفهم أو مفاهيمهم عن الأمثلة السابقة. وتمثل أنشطة الاستكشاف في هذه المرحلة.

ج) العمود الثالث: توجيه بناء الفكرة من خلال تقديم لمحة عن الاستنباط، ويهدف إلى أن يبذل الطلبة جهدهم في فهم المحتوى من خلال المناقشة وتبادل الأفكار بينهم. وتتمثل أنشطة التفسير في هذه المرحلة.

د) العمود الرابع : استنباط القواعد. واستهدف إلى أن يستنبط الطلبة القواعد النحوية مستعينا بتوجيه بناء الفكرة، وتتمثل أنشطة التفسير والتوسع في هذه المرحلة.

ط). التقويم. إن التقويم في ضوء النظرية البنائية متركز في عملية التدريس. واهتم المدرس اهتماما كبيرا بنجاح العملية وليس في صحتها. طوره الباحث أن كل المحاضرة فيها التقييم التكويني والتقييم الواقعي. التقييم التكويني يتكون من: (١). الاختبارات الشفهية (٢). الاختبارات التحريرية. والتقييم الواقعي يتكون من: (١). التقييم العملي من خلال الملاحظة (٢). ملف العمل.

٣. عرض البيانات في مرحلة التطوير

أ) تحكيم الخبراء وتنقيح الإنتاج

الخطوة الأولى والثانية من مرحلة التطوير هي تحكيم الخبراء وتنقيح الإنتاج. بعد أن تمت النسخة الأولية للإنتاج وقبل القيام بتجريب استخدامها فقام الباحث بتقديمها لدى الخبراء لمعرفة مدى صلاحيتها حسب ملاحظاتهم وتعليقاتهم. قدم الباحث الإنتاج مع الاستبانة إلى أربعة خبراء ليحصل منهم على نتيجة جودة الإنتاج مستعينا بدليل التقويم التالي : (١). نتيجة ٤ = جيد جد. (٢). نتيجة ٣ = جيد، (٣). نتيجة ٢ = مقبول، (٤). نتيجة ١ = ناقص.

وأما الخبراء المتخصصون فهم : (١). الخبير في التدريس البنائي. (٢). الخبير في تدريس النحو. (٣). الخبير في تدريس النحو الوظيفي (مستخدم الإنتاج). (٤). الخبير في تصميم أدوات التدريس.

واستهدف تنقيح الإنتاج إلى ترقية جودة الإنتاج المطور بإصلاح الأخطاء الموجودة في الإنتاج كما اقترحها الخبراء. وسوف تتضح إجراءات التنقيح والتعديلات في مبحث التعديلات. وفيما يلي عرض البيانات عن نتائج الإنتاج من الخبراء :

(١). تحكيم خبير التدريس البنائي

بالنسبة إلى النظرية البنائية التي استخدمها الباحث في تطوير نموذج تدريس النحو فينبغي أن يقدم الباحث الإنتاج إلى الخبير في التدريس البنائي، وهو فضيلة الأستاذ الدكتور محمد عين الماجستير، وهو أستاذ جامعي في تعليم اللغة العربية بجامعة مالانج الحكومية (UM). قدم الباحث الإنتاج لحضرته في شهر أغسطس ٢٠١٥م، وقد قام الخبير بملاحظة صدق الإنتاج من ناحية مفاهيم التدريس البنائي و مجموع نتائج تحكيمه هو ٧٨، وبشكل عام، قدر الخبير أن الإنتاج المطور هو جيد. بيانات النتائج من استبانة الخبير وضعها الباحث في الملحق ٧.

(٢). تحكيم خبير تدريس النحو

قدم الباحث الإنتاج إلى الخبير في تدريس النحو، وهو فضيلة الدكتور خالصين الماجستير، وهو أستاذ جامعي في مادة النحو والبلاغة بجامعة مالانج الحكومية (UM)، قدم الباحث الإنتاج لحضرته في شهر أغسطس ٢٠١٥، وقد قام الخبير بملاحظة صدق الإنتاج من ناحية محتوى مادة النحو الوظيفي. و مجموع نتائج تحكيمه هو ٨٧، وبشكل عام، قدر الخبير أن الإنتاج المطور هو جيد جدا. بيانات النتائج من استبانة الخبير وضعها الباحث في الملحق ٩.

(٣). تحكيم خبير تدريس النحو الوظيفي (مستخدم الإنتاج)

قدم الباحث الإنتاج أيضا إلى مستخدم الإنتاج أو مدرس النحو الوظيفي وهو فضيلة الدكتور توركيس لوبيس وهو أستاذ جامعي في مادة النحو الوظيفي واللسانيات بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج (UIN)، قدم

الباحث لحضرته الإنتاج في شهر أغسطس ٢٠١٥، وقد قام الخبير بالملاحظة إبان عملية تجربة الإنتاج في الفصلين، وأعطى تحكيمه له، ومجموع نتائج تحكيمه هو ٩٤، وبشكل عام، قدر الخبير أن الإنتاج المطور هو جيد جدا. بيانات النتائج من استبانة الخبير وضعها الباحث في الملحق ١١.

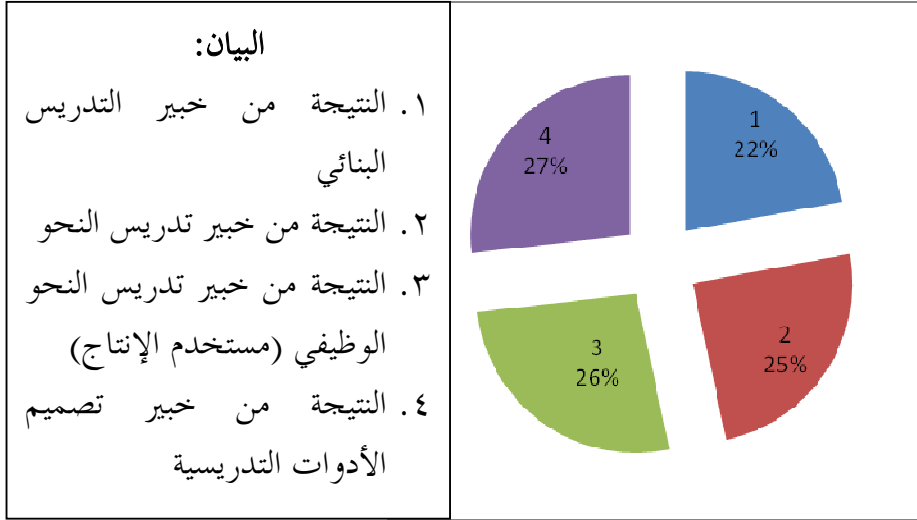
٤). تحكيم خبير تصميم الأدوات التدريسية

وقدم الباحث الإنتاج أيضا إلى الخبير في تصميم الأدوات التدريسية، وهو فضيلة الدكتور أوريل بحر الدين الماجستير، هو أستاذ جامعي في تعليم اللغة العربية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج (UIN)، قدم الباحث لحضرته الإنتاج في شهر أغسطس ٢٠١٥، وقد قام الخبير بملاحظاته وتحكيمه للإنتاج، ومجموع نتائج تحكيمه هو ٩٥، وبشكل عام، قدر الخبير أن الإنتاج المطور هو جيد جدا. بيانات النتائج من استبانة الخبير وضعها الباحث في الملحق ١٣. وأما عملية تنقيح الإنتاج فسوف يشرح الباحث خاصة في مبحث تعديلات الإنتاج فيما بعد. ولمعرفة مجموع النتائج من الخبراء فيخلصها الباحث في الجدول التالي:

الجدول ٤.١٢ : ملخص نتائج الإنتاج من الخبراء

الرقم	الخبراء (n)	النتيجة (X)	الجودة	النسبة المئوية
١.	الخبير في تدريس البنائي	٧٨	جيد	٢٢ %
٢.	الخبير في تدريس النحو	٨٧	جيد جدا	٢٥ %
٣.	الخبير / مدرس النحو الوظيفي	٩٤	جيد جدا	٢٦ %
٤.	الخبير في تصميم الأدوات التدريسية	٩٥	جيد جدا	٢٧ %
مجموع النتيجة ($\sum X$)		٣٥٤		١٠٠ %
المعدل ($x = \frac{\sum x}{n}$)		$\frac{354}{4} = 88,5$	جيد جدا	

والنسبة المئوية لهذه النتائج كما يلي :



الرسم البياني ٤.٢ : النسبة المئوية لنتائج الإنتاج من الخبراء

انطلاقاً من الرسم البياني السابق، عرف أن مجموع معدل النتائج من الخبراء يعني ٨٨،٥، واعتماداً على جدول معيار التفسير لجودة الإنتاج كما ورد في الفصل الثالث، فإن هذه النتيجة تدل على أن النموذج المطور يعتبر جيد جداً وصالح جداً لاستخدامه بقليل من التنقيح أو بدونه.

ب). تجربة الإنتاج

الخطوة الرابعة من مرحلة التطوير هي تجربة الإنتاج. بعد ما تم تنقيح الإنتاج حسب ملاحظات الخبراء - كما سيشرحه فيما بعد - فقام الباحث بتجربته داخل الفصل أي تجربة نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية. استهدفت التجربة إلى معرفة مدى صلاحية الإنتاج المطور حسب ملاحظات الطلبة.

قام الباحث بتجربة الأدوات التدريسية لمادة النحو الوظيفي لدى الطلبة حتى يحصل منهم على الملاحظات أو التعليقات أو المداخلات واستفاد الباحث منها للقيام بالتصويبات حتى يكون الإنتاج أكثر فعالية وسهولة في الاستخدام ويتضمن فيه جودة عالية. قام الباحث بتجربتي الحدودية والميدانية، وفيما يلي شرح بيانتهما مفصلاً :

(١). عرض البيانات عن التجربة المحدودة

البيانات المحصلة من التجربة المحدودة هي: (١). نتيجة الاستبانة عن صلاحية الإنتاج عبر الاستبانة التي قدمها الباحث لدى الطلبة، (٢). التعليقات أو المداخلات أو المقترحات عن الإنتاج.

قام الباحث بالتجربة المحدودة قبل التجربة الميدانية، واختار الباحث ستة طلبة عشوئيا كعينة لهذه التجربة؛ ثلاثة طلبة من الفصل أ/ل وثلاثة طلبة من فصل ب/ل. أقيمت التجربة في أربع محاضرات؛ محاضرتين لكل الفصل، كما يلي:

(أ) مواعيد المحاضرات في التجربة المحدودة.

الجدول ٤.١٣ : مواعيد المحاضرات في التجربة المحدودة

الرقم	يوم وتاريخ	الفصل		مجموع
١	يوم الإثنين، ٣١ أغسطس ٢٠١٥	أ/ل	ب/ل	
٢	يوم الإثنين، ٧ سبتمبر ٢٠١٥	أ/ل	ب/ل	
عدد الطلبة				٦
				٣
				٣

(ب) نتائج استبانة الطلبة في التجربة المحدودة

في نهاية التجربة المحدودة، وزع الباحث أوراق الاستبانة لدى الطلبة راجيا من تقييمهم لهذا الإنتاج المطور. هذه الاستبانة تتكون من عشرين مؤشرة، كما يتضح ذلك في الجدول التالي:

الجدول ٤.١٤ : نتائج الإنتاج في التجربة المحدودة

رقم	بنود التقويم	الطلبة (x)							مجموع النتيجة $\sum x$	معدل $\bar{x} = \frac{\sum x}{n}$
		النتيجة (x)								
		١	٢	٣	٤	٥	٦			
١	نموذج التدريس بيني الاتصال الفعال بين الطلبة بطريقة المناقشة وتبادل الأفكار.	٣	٣	٤	٤	٤	٣	٥	٢٢	٣,٦
٢	نموذج التدريس موافق بما أحتاج إليه.	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٤	٢٣	٣,٨
٣	النموذج يجعل التدريس ديمقراطيا	٤	٣	٣	٥	٤	٤	٤	٢٣	٣,٨
٤	نموذج التدريس يعطي الفرصة الكثيرة للطلبة في حل المشكلات.	٤	٤	٣	٤	٤	٤	٤	٢٣	٣,٨
٥	نموذج التدريس يهتم كثيرا بخبرات الطلبة.	٤	٤	٤	٤	٤	٣	٤	٢٣	٣,٨
٦	خطوات التدريس توجّهني في الاستكشاف والتوسع و التأكيد في علم النحو الوظيفي من خلال المناقشة وتبادل الآراء والمصادر المتنوعة.	٥	٥	٤	٤	٤	٥	٥	٢٨	٤,٦
٧	التدريس ليس نقل المعرفة ولكنه بناء الفهم والمعرفة.	٤	٤	٣	٤	٤	٥	٥	٢٥	٤,١
٨	طرق التدريس المستخدمة كثيرة ومتنوعة.	٥	٤	٣	٤	٤	٣	٥	٢٤	٤,٠
٩	أكثر طرق مستخدمة في التدريس هي الطريقة المناقشة.	٤	٤	٤	٤	٤	٥	٥	٢٦	٤,٣
١٠	المدرس ليس دوره مصدرا وحيدا في التدريس ولكنه منظم لبيئة التعليم والتعلم.	٣	٥	٤	٤	٤	٥	٤	٢٥	٤,١

٤٠	٢٤	٣	٥	٤	٥	٣	٤	١١	محتوى الدرس يَحْثِي لمراجعة علوم النحو التي درستها مسبقا.
٤١	٢٥	٤	٤	٤	٤	٣	٤	١٢	يُنْظَم محتوى الدرس على الطريقة الاستقرائية.
٤١	٢٥	٤	٤	٤	٤	٤	٥	١٣	الموضوعات في محتوى الدرس شائعة وتُستعمل كثيرة في حياتنا اليومية.
٤٠	٢٤	٤	٤	٤	٤	٣	٥	١٤	الأمثلة في مادة الدرس أكثر وظيفية.
٤١	٢٥	٥	٤	٤	٤	٥	٤	١٥	مصادر التعلم متنوعة وواقعية.
٤١	٢٥	٤	٤	٤	٤	٤	٥	١٦	التقويم يَحْثِي لتفهم المادة فرديا وجماعيا.
٤٦	٢٨	٥	٥	٤	٥	٤	٥	١٧	التقويم يساعد في ترقية مهارة الكتابة أكثر من مهارتي الكلام والقراءة.
٤١	٢٥	٤	٤	٤	٤	٤	٥	١٨	التقويم الواقعي أكثر استخداما في عملية التدريس.
٤٥	٢٧	٤	٥	٥	٤	٥	٤	١٩	التقويم يدرّبي تطبيق التراكيب النحوية تدريبا كثيرا.
٤١	٢٥	٥	٤	٣	٤	٥	٤	٢٠	التقويم يدرّبي التعلم الذاتي والتعاوني.
٨٢،٥	٤٩٥	المجموع							

(٢). عرض البيانات عن التجربة الميدانية

كما كان في التجربة المحدودة فالبيانات التي حصل عليها الباحث من هذه التجربة نوعان (١). نتيجة الاستبانات عن صلاحية الإنتاج عبر الاستبانات التي وزعها الباحث للطلبة، (٢). تعليقات الطلبة أو مداخلاتهم أو مقترحاتهم عن الإنتاج.

بعد ما قام الباحث بالتجربة المحدودة وإصلاح الإنتاج حسب ملاحظات الطلبة، فقام الباحث بالتجربة الميدانية، أي طَبَّقه في الفصل الحقيقي، وهم يتكونون من سبعة وخمسين طالبا في فصلي أ/ل و ب/ل. أقيمت هذه التجربة في أربع عشرة محاضرة لكل الفصل.

(أ) مواعيد المحاضرات في التجربة الميدانية.

جَرَّب الباحث الإنتاج لمدة أربعة أشهر أي أربع عشرة محاضرة. وقد تم التدريس في كل المحاضرة كما هو في الجدول التالي:

الجدول ٤.١٥ : مواعيد المحاضرات في التجربة الميدانية

المجموع	عدد الطلبة		يوم وتاريخ	محاضرات
	ب/ل	أ/ل		
٥٧	٣٠	٢٧	يوم الإثنين، ١٤ سبتمبر ٢٠١٥	١
٥٧	٣٠	٢٧	يوم الإثنين، ٢١ سبتمبر ٢٠١٥	٢
٥٧	٣٠	٢٧	يوم الإثنين، ٢٨ سبتمبر ٢٠١٥	٣
٥٧	٣٠	٢٧	يوم الأربعاء، ٧ أكتوبر ٢٠١٥	٤
٥٧	٣٠	٢٧	يوم الإثنين، ١٢ أكتوبر ٢٠١٥	٥
٥٧	٣٠	٢٧	يوم الإثنين، ١٩ أكتوبر ٢٠١٥	٦
٥٧	٣٠	٢٧	يوم الأربعاء، ٢١ أكتوبر ٢٠١٥	٧
٥٧	٣٠	٢٧	يوم الإثنين، ٢٥ أكتوبر ٢٠١٥	٨
٥٧	٣٠	٢٧	يوم الإثنين، ٢ نوفمبر ٢٠١٥	٩
٥٧	٣٠	٢٧	يوم الإثنين، ٩ نوفمبر ٢٠١٥	١٠
٥٧	٣٠	٢٧	يوم الأربعاء، ١١ نوفمبر ٢٠١٥	١١
٥٧	٣٠	٢٧	يوم الإثنين، ١٦ نوفمبر ٢٠١٥	١٢
٥٧	٣٠	٢٧	يوم الأربعاء، ١٨ نوفمبر ٢٠١٥	١٣
٥٧	٣٠	٢٧	يوم الإثنين، ٣٠ نوفمبر ٢٠١٥	١٤

(ب) نتائج الاستبانة من الطلبة في التجربة الميدانية

كما فعل الباحث في التجربة المحدودة، وفي نهاية التدريس في التجربة الميدانية، وزع الباحث أيضا نفس أوراق الاستبانة في التجربة المحدودة لدى الطلبة راجيا من تقييمهم وانطباعاتهم عن الإنتاج المطور. هذه الاستبانة تتكون من عشرين مؤشرة، وحصل الباحث على معدل النتيجة من تقييمهم وهي ٨٢،١٢. تقييم الطلبة للإنتاج في التجربة الميدانية وضعه الباحث في الملحق ١٦.

٤. عرض البيانات في مرحلة النشر

أ) تقييم المناقشين

قدم الباحث الإنتاج المطور إلى حضرة المناقشين في مناقشة نتائج البحث بتاريخ ١٢ فبراير ٢٠١٦م والمناقشة المغلقة بتاريخ ٢٠ مايو ٢٠١٦م راجيا من تعليقاتهم وتقييمهم لهذا الإنتاج المتواضع. وأما المناقشون فهم: (١). الأستاذ الدكتور الحاج نور المرتضى الماجستير، (١). الأستاذ الدكتور الحاج محمد عین الماجستير، (٣). الأستاذ الدكتور الحاج بحر الدين الماجستير، (٤). والأستاذ الدكتور موجيا راهاراجو الماجستير، (٥). الدكتور الحاج شهداء صالح الماجستير، (٦) الدكتور الحاج محمد عبد الحميد الماجستير. (٧). الدكتور فيصل محمود أدام إبراهيم الماجستير، وحصل الباحث منهم على البيانات (التعليقات)، ومنها كما يلي:

- (١) إن علامة ترقيم الأمر المستخدمة في الإنتاج غير صحيح.
- (٢) تسمية عنوان الإنتاج بـ "الأجهزة التدريسية" تحتاج إلى المراجعة.
- (٣) أنشطة المدرس في جذب إنتباه الطلبة .بمرحلة التشويق تحتاج إلى المراجعة كي يتضح وأكثر جذابة.
- (٤) استخدام الطريقة المباشرة غير مناسب.
- (٥) الزمن المتاح في مرحلة التشويق مازال ضيقا ويحتاج إلى الزيادة.

انطلاقاً من هذه التعليقات فقام الباحث بعملية التنقيح وسيقدمها الباحث في مبحث التعديلات فيما بعد.

ب) النشر المحدود

قد وزع الباحث الإنتاج المطور توزيعاً ميدانياً وقدمها إلى جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية وخاصة للخبراء في المناقشة المغلقة بتاريخ ٢٠ مايو ٢٠١٦م.

ب. عرض بيانات فاعلية الإنتاج المطور لدافعية الطلبة

للحصول على البيانات عن دافعية الطلبة من خلال عملية تدريس النحو الوظيفي المطور القائم على نظرية التعلم البنائية، فقد طور الباحث نوعين من التقويم: (١). التقويم العملي من خلال الملاحظة، (٢). ملف العمل. وفيما يلي عرض بياناتهما:

١. التقويم العملي من خلال الملاحظة

لمعرفة دوافع الطلبة في مشاركة عملية تدريس النحو الوظيفي، قام الباحث بالتقييم العملي من خلال الملاحظة في كل المحاضرات. وأما العناصر التي يقوم الباحث بتقييمها فهي خمسة عناصر: (١). النشاط، (٢). الحماسة، (٣). التعاون، (٤). الرغبة، (٥). الشجاعة. وأعلى النتيجة لكل الطالب في كل المحاضرة هي خمسة وضربت في أربع عشرة محاضرة. وفي الجدول التالي سوف تتضح نتائج الطلبة التي تمثل دافعتهم في متابعة المحاضرات :

الجدول ٤.١٦ : نتيجة التقييم العملي

أفراد الطلبة	مجموع النتيجة (ΣX)	المعدل
١.	٢٧	١,٩٢
٢.	٧٠	٥

۳۰	۴۹	.۳
۳۰۹	۵۵	.۴
۳۰۹۲	۵۵	.۵
۳۰۹۲	۵۵	.۶
۳۰۳	۴۷	.۷
۴	۵۶	.۸
۳۰۴۲	۴۸	.۹
۴۰۷	۵۷	.۱۰
۳۰۹۲	۵۵	.۱۱
۴۰۷۱	۶۶	.۱۲
۳۰۹۲	۵۵	.۱۳
۴۰۲۱	۵۹	.۱۴
۴۰۴۲	۶۲	.۱۵
۴۰۵۷	۶۴	.۱۶
۴۰	۶۳	.۱۷
۴۰۳۵	۶۱	.۱۸
۴۰۱۴	۵۸	.۱۹
۴۲۰۴	۶۲	.۲۰
۴۰	۶۳	.۲۱
۵	۷۰	.۲۲
۴۰	۶۳	.۲۳
۳۰۲۸	۴۶	.۲۴
۳۰۵۷	۵۰	.۲۵

۴۷۱	۶۶	.۲۶
۳۹۲	۵۵	.۲۷
۴۰۰	۵۶	.۲۸
۴۷	۶۶	.۲۹
۴	۵۶	.۳۰
۳۸	۵۴	.۳۱
۳۵	۵۰	.۳۲
۴	۵۶	.۳۳
۴	۵۶	.۳۴
۴	۵۶	.۳۵
۴۲	۵۹	.۳۶
۴۴	۶۲	.۳۷
۴	۵۶	.۳۸
۴۴	۶۲	.۳۹
۵	۷۰	.۴۰
۴۲	۵۹	.۴۱
۴	۵۶	.۴۲
۴	۵۶	.۴۳
۳۴	۴۸	.۴۴
۴	۵۶	.۴۵
۴۲	۵۹	.۴۶
۴	۵۶	.۴۷
۴	۵۶	.۴۸

٤٠٧	٥٧	.٤٩
٤٠٧	٥٧	.٥٠
٣	٤٢	.٥١
٤	٥٦	.٥٢
٣٠٥	٤٧	.٥٣
٣٠٧	٥٢	.٥٤
٣٠٧	٥٢	.٥٥
٤٠٢	٦٠	.٥٦
٤٠٥	٦٣	.٥٧
٢٣٠.١٤	مجموع المعدل	
٤٠٣	$X = \frac{\text{مجموع المعدل}}{N}$	

ويقصد بـ $\sum X$ هو مجموع النتائج التي حصل عليها الطالب في كل المحاضرات يعني أربع عشرة محاضرة. ومجموع المعدل هو ٤٠٣.

٢. اختبار ملف العمل

وبالإضافة إلى التقييم العلمي كما ذكر سابقا قام الباحث أيضا باختبار ملف العمل في كل المحاضرات، واستهدف أيضا إلى معرفة دوافع الطلبة. وأما عناصر التقييم في هذا الاختبار فهي: (١). نظام الطلبة في تقديم ملفه العملي، (٢). إتمام الأعمال المطلوبة في كل ملف العمل. وأعلى النتيجة في كل ملف العمل هي عشرة وضربت في أربع عشرة محاضرة. وقد وضع الباحث ملف العمل من المحاضرة الثانية إلى المحاضرة الرابعة عشر في إنتاج البحث. وفي الجدول التالي سوف تتضح نتائج الطلبة التي تمثل دافعيتهم في متابعة المحاضرات :

الجدول ٤.١٧ : نتيجة الطلبة في اختبار ملف العمل

أفراد الطلبة	مجموع النتيجة ($\sum X$)	المعدل
.١	١٠١	٧,٢١
.٢	١١٥	٨,٢١
.٣	١١٢	٨,٠٠
.٤	١١٦	٨,٢٨
.٥	١١٢	٨
.٦	١٠٥	٧,٥
.٧	١١٤	٨,١٤
.٨	١١٣	٨,٠٧
.٩	١١٢	٨
.١٠	١١٦	٨,٢٨
.١١	١١٩	٨,٥
.١٢	١١٧	٨,٣٥
.١٣	١١٢	٨,٠٠
.١٤	١٢٦	٩,٠٠
.١٥	١١٤	٨,١٤
.١٦	١١٧	٨,٣٥
.١٧	١١٧	٨,٣٥
.١٨	١١٤	٨,١٤
.١٩	١٢٠	٨,٥٧
.٢٠	١١٢	٨,٠٠
.٢١	١١٤	٨,١٤

۱۹۰

۹۶۰۷	۱۲۷	.۲۲
۸۶۲۱	۱۱۵	.۲۳
۸۶۰۰	۱۱۲	.۲۴
۸۶۰۰	۱۱۲	.۲۵
۸۶۰۰	۱۱۲	.۲۶
۸۶۳۵	۱۱۷	.۲۷
۸۶۰۷	۱۱۳	.۲۸
۹۶۳۵	۱۳۱	.۲۹
۹۶۰۰	۱۲۶	.۳۰
۸۶۰۷	۱۱۳	.۳۱
۹۶۰۰	۱۲۶	.۳۲
۹۶۰۷	۱۲۷	.۳۳
۸۶۳۵	۱۱۷	.۳۴
۸۶۸۵	۱۲۴	.۳۵
۸۶۵۷	۱۲۰	.۳۶
۹۶۰۰	۱۲۶	.۳۷
۸۶۲۱	۱۱۵	.۳۸
۸۶۸۵	۱۲۴	.۳۹
۹۶۱۴	۱۲۸	.۴۰
۸۶۷۱	۱۲۲	.۴۱
۸۶۰۰	۱۱۲	.۴۲
۸۶۶۴	۱۲۱	.۴۳
۸۶۰۷	۱۱۴	.۴۴

٨٤٠٠	١١٢	.٤٥
٨٤٧١	١٢٢	.٤٦
٨٤٠٠	١١٢	.٤٧
٩٤٠٠	١٢٦	.٤٨
٨٤٤٢	١١٨	.٤٩
٨٤٦٤	١٢١	.٥٠
٧٤٧٨	١٠٩	.٥١
٨٤٠٧	١١٣	.٥٢
٨٤١٤	١١٤	.٥٣
٨٤٥	١١٩	.٥٤
٩٤٠٠	١٢٦	.٥٥
٨٤٢١	١١٥	.٥٦
٨٤٧١	١٢٢	.٥٧
٤٧٧,١٤	مجموع المعدل	
٨,٣٧	$X = \frac{\text{مجموع المعدل}}{N}$	

ويقصد بـ $\sum X$ هو مجموع النتائج التي حصل عليها الطلبة في كل المحاضرات يعني أربع عشرة محاضرة. ومجموع المعدل على مجموع الطلبة هو ٨,٣٧.

ج. عرض البيانات عن فاعلية الإنتاج المطور لترقية التحصيل الدراسي

للحصول على البيانات عن فاعلية النموذج المطور لترقية التحصيل الدراسي فقد قام الباحث باختبارين: (١). الاختبار القبلي، (٢). الاختبار البعدي. واستهدف

الاختبار القبلي لمعرفة الكفاية الأساسية لكل الطلبة قبل تجربة الإنتاج، واستهدف الاختبار البعدي لمعرفة الكفاية الأساسية لكل الطلبة بعد تجربة الإنتاج، وإذا ترتقي كفاية الطلبة بعد متابعة التجربة فيمكن اتخاذ الاستنباط أن الإنتاج المطور صلاحية وفاعلية، وكذلك العكس.

الكفاية المقيّسة المقصودة هي مهارة الكتابة. وأما المؤشرات المقيّسة هي (١). مفرداتها وظيفية، (٢). تراكيبيها صحيحة قواعديا وإملائيا وسياقيا. تتكون أسئلة الاختبار من خمس وعشرين سؤالاً، وكل إجابة صحيحة نتيحتها ٤، حتي يكون مجموع النتيجة ١٠٠.

ويعرض الباحث الجدول لنتيجة الاختبار البعدي بعد ما قام بالتجربة الميدانية للأدوات التدريسية. والأسئلة التي قدمها الباحث في الاختبار البعدي مساويا مع الاختبار القبلي. وقد وضع الباحث أسئلة الاختبار القبلي والاختبار البعدي ونتائج الطلبة في ملحق ١٤.

في بداية المحاضرة من محاضرات النحو الوظيفي وزع الباحث الاختبار القبلي لدى الطلبة، وطلب منهم إجابة الأسئلة حتى يعرف الباحث كفايتهم في مادة النحو الوظيفي. كما ذكر سابقا، أن المراد بالكفايات النحوية في هذا البحث هي تتركز في مهارة الكتابة من دون ترك تدريبات مهارتي الكلام والقراءة على شكل قليل.

وفي نهاية المحاضرة من محاضرات النحو الوظيفي وزع الباحث أيضا الاختبار البعدي لدى الطلبة، وطلب منهم إجابة الأسئلة المتساوية مع الاختبار القبلي حتى يعرف الباحث ترقية كفايتهم في مادة النحو الوظيفي على أساس نظرية التعلم البنائية بعد مشاركتهم في التجربة. وحصل الطلب في الاختبار القبلي على معدل النتيجة ٦٨،٢٥، بينما معدل النتيجة في الاختبار البعدي هو ٨٧،٢٣.

الجدول ٤.١٨ : نتيجة الاختبار القبلي والاختبار البعدي

النتائج		أفراد الطلبة
بعد التجربة	قبل التجربة	
٨٠	٦٥	.١
٩٩	٧٠	.٢
٨٩	٦٠	.٣
٨١	٧١	.٤
٨٠	٦٨	.٥
٨٨	٧٥	.٦
٨٠	٦١	.٧
٨٢	٦٧	.٨
٨٠	٦٠	.٩
٨١	٧١	.١٠
٨٨	٦٠	.١١
٨٣	٧٠	.١٢
٨١	٦٠	.١٣
٨٣	٧١	.١٤
٨٦	٧٥	.١٥
٨٧	٦٩	.١٦
٩٠	٦١	.١٧
٨٣	٨٠	.١٨
٨٠	٦١	.١٩
٨٠	٦٠	.٢٠

۸۳	۶۰	.۲۱
۱۰۰	۸۰	.۲۲
۸۷	۶۹	.۲۳
۸۹	۸۰	.۲۴
۹۱	۷۰	.۲۵
۸۹	۷۱	.۲۶
۸۱	۶۰	.۲۷
۹۰	۷۰	.۲۸
۹۰	۷۰	.۲۹
۸۸	۶۰	.۳۰
۸۲	۷۱	.۳۱
۸۱	۶۸	.۳۲
۹۰	۸۵	.۳۳
۸۰	۶۱	.۳۴
۸۰	۶۷	.۳۵
۹۷	۶۰	.۳۶
۸۶	۷۱	.۳۷
۸۱	۶۰	.۳۸
۹۰	۷۰	.۳۹
۹۸	۷۱	.۴۰
۹۰	۸۰	.۴۱
۸۴	۶۰	.۴۲
۹۰	۷۱	.۴۳

٨٩	٧٥	.٤٤
٨٥	٦٩	.٤٥
٩٧	٦١	.٤٦
٩٨	٨٠	.٤٧
٩٨	٦١	.٤٨
٩٧	٦٠	.٤٩
٩٨	٦٠	.٥٠
٨٧	٨٠	.٥١
٨٥	٦٩	.٥٢
٩٠	٨٠	.٥٣
٩٠	٧٠	.٥٤
٩٠	٧١	.٥٥
٨٠	٦٠	.٥٦
٩٠	٧٤	.٥٧
٤٩٧٢	٣٨٩٠	المجموع
	٦٨٠٢٥	$\frac{3890}{57} = 68,25$
٨٧٠٢٣	$\frac{4972}{57} = 87,23$	

المبحث الثاني: تحليل البيانات

بناء على عرض البيانات السابق فقام الباحث بتحليلها، فيحتوى هذا المبحث على ثلاثة أقسام: الأول؛ تحليل بيانات عملية تطوير الإنتاج، والثاني؛ تحليل البيانات عن فاعلية الإنتاج لدافعية الطلبة، والثالث؛ تحليل البيانات عن فاعلية الإنتاج لترقية التحصيل الدراسي.

أ. تحليل بيانات عملية التطوير

رتب الباحث هذا المبحث حسب مراحل عملية تطوير الإنتاج وهي مرحلة التعريف و مرحلة التصميم و مرحلة التطوير و مرحلة النشر:

١. تحليل البيانات في مرحلة التعريف

مرحلة التعريف هي تحديد الشروط اللازمة للتطوير. وتحليل البيانات المتعلقة بهذه المرحلة تتعلق بالجوانب التالية:

أ) تحليل البداية - النهاية.

بناء على الجدول ٤.١ (ص. ١٤٨) عرف أن جميع الطلبة (عينة البحث) ١٠٠% تعرضوا للمشكلات في تعلم النحو. وظهر أيضا من البيانات السابقة أن القضايا التي تواجههم في تعلم النحو تتعلق بالجوانب المختلفة، وهي: (١). المتعلقة بالمواد النحوية، أي يرى بعض الطلبة أن المواد النحوية هي صعبة، وبلغت النسبة المئوية لهذه النقطة هي ١٥،٧٨%. (٢). المتعلقة بكفاءة المدرسين، أي يرى بعض الطلبة أن كفاءة مدرسي النحو في التدريس غير ممتاز، وبلغت النسبة المئوية لهذه النقطة هي ٧،٠١%. (٣). المتعلقة بنموذج التدريس، أي يرى بعض الطلبة أن نموذج التدريس الذي استخدمه مدرسو النحو هو النموذج التقليدي، وبلغت النسبة المئوية لهذه النقطة هي ٢٢،٨٠%. (٤). المتعلقة بالوسائل التدريسية، أي يرى بعض الطلبة أن وسائل التدريس هي غير متوفرة، وبلغت النسبة المئوية لهذه النقطة هي ٥،٢٦%. (٥). المتعلقة بمصادر التدريس، أي يرى بعض الطلبة أنها غير متوفرة، وبلغت النسبة المئوية لهذه النقطة هي ٧،٠١%. (٦). المتعلقة برغبة الدرس، أي يرى بعض الطلبة أن رغبتهم أو دافعيتهم منخفضة، وبلغت النسبة المئوية لهذه النقطة هي ٢٤،٥٦%. (٧). المتعلقة بالبيئة، أي يرى بعض الطلبة أنها غير داعمة، بالرغم أن النسبة المئوية لهذه النقطة قليلة وهي ٣،٥٠%. (٨) المتعلقة

بتركيز تدريس النحو، أي يرى بعض الطلبة أنه لا يزال نظريا ولم يكن تطبيقيا، وبلغت النسبة المئوية لهذه النقطة هي ١٤,٠٣ %.

فيبدو من البيانات السابقة أن المشكلة التي يراها معظم الطلبة (٢٤,٥٦ %) هي المشكلة المتعلقة برغبة الدرس، والأكثر الثاني هي المتعلقة بنموذج التدريس الذي استخدمه مدرسو النحو. بناء على هذه الظاهرة فاستتب الباحث بأننا في حاجة ماسة إلى استناد التدريس على نظرية التعلم البنائية التي تداعم إلى تحسين عملية التدريس. علاوة على ذلك فإننا أيضا في حاجة ماسة إلى التعليم وتعلم النحو الوظيفي وليس فقط النحو العلمي أو التخصصي.

ب) تحليل الطلبة

كما عرض سابقا أن تحليل الطلبة الذي يتعلق بخلفيتهم في المجال الدراسي وخلفية قدراتهم في علم النحو. وأما خلفية الطلبة من المجال الدراسية كما ذكر في الجدول السابق عرف أن معظم الطلبة متخرجون من المعهد (٤٣,٨٥ %) والأكثر الثاني (٢٢,٨٠ %) هم متخرجون من المدرسة الثانوية الحكومية، والأكثر الثالث (١٥,٧٨ %) هم متخرجون من المدرسة الثانوية الأهلية، والأكثر الرابع (١٢,٢٨ %) هم متخرجون من المدرسة الثانوية العامة، والأكثر الخامس (٣,٥٠ %) هم متخرجون من المدرسة الثانوية الدينية الحكومية، والأقل (١,٧٥ %) هم متخرجون من المدرسة الثانوية التأهيلية.

تدل هذه البيانات على أن معظم الطلبة في المرحلة السابعة لتخصص اللسانيات بقسم اللغة العربية وأدبها قد تعلموا اللغة العربية قبل دراستهم في الجامعة، ولذلك فإن اللغة العربية ليست مادة غريبة لديهم. واستفاد الباحث من هذه البيانة في تنظيم مواد النحو الوظيفي.

ولمعرفة خلفية قدراتهم في علم النحو قام الباحث بالدراسة الوثائقية والاختبار القبلي. وأما خلفية قدرة الطلبة في علم النحو من خلال الدراسة

الوثائقية فيبدو من الجدول السابق أن معظم الطلبة (٢٩ %) نالوا درجة "A"، والأكثر الثاني (٢٧،١٩ %) نالوا درجة "B"، والأكثر الثالث (٢١،٠٥ %) نالوا درجة "B +"، والأكثر الرابع (١١،٨٢ %) نالوا درجة "C"، والأقل (١٠،٩٦ %) نالوا درجة "C +". وإذا كانت نتيجة A = ممتاز أو جيد جدا، ونتيجة B + = جيد، ونتيجة B = مقبول، ونتيجة C + = ناقص، ونتيجة C = ناقص جدا، فالنسبة المئوية من هذه النتائج كما يلي :

الجدول ٤.١٩ : النسبة المئوية عن خلفية الطلبة في تعلم النحو

الرقم	النتيجة	التقدير	النسبة المئوية	
١.	A	ممتاز	٢٩ %	٨٨،٢ %
٢.	B +	جيد	٢١،٠٥ %	
٣.	B	مقبول	٢٧،١٩ %	
٤.	C +	ناقص	١٠،٩٦ %	
٥.	C	ناقص جدا	١١،٨٠ %	١١،٨٢ %
		راسب		

بناء على هذه البيانات عرف أن معظم الطلبة (٨٨،٢ %) قد نجحوا في تعلم النحو. فتأكد الباحث أن الطلبة قد ألموا بعلوم النحو. واستند الباحث على هذه البيانات في تطوير موضوعات النحو الوظيفي، كما سيعرضها فيما بعد. علاوة على ذلك قام الطلبة بالاختبار القبلي فيعرف منه الباحث معرفتهم الأولية عن النحو الوظيفي واستند عليها في تطوير محتوى الدرس لمادة النحو الوظيفي. وسيشرح الباحث تحليلها الخاصة في قسم تحليل البيانات في مبحث تحليل البيانات عن فاعلية الإنتاج المطور لترقية تحصيل الطلبة. فمما لاشك فيه أن الطلاب في أي صف دراسي لديهم قدر لا بأس به من المعلومات والمهارات السابقة التي تتصل بموضوع الدرس الذي ستقوم بتدريسه وهذه المعلومات ضرورية للبدء في تعلم مادة الدرس الجديد.

(ج) تحليل مجموعة التطوير

استهدف تحديد مجموعة التطوير (الباحث والطلبة والخبراء والمدرس) كما ذكر سابقاً، ليقوم الباحث معهم بالتناسق من بداية البحث إلى نهايتها. فتعاون الباحث مع الطلبة والمدرس والخبراء لتطوير النموذج المتمثل في الأدوات التدريسية بما فيها من المقرر الدراسي وخطة التدريس اليومية ومحتوى الدرس والتقويم. فطلب من الطلبة والخبراء والمدرس تعليقاتهم ومداخلاتهم وملاحظاتهم عن الإنتاج المطور، ويستفيد منها الباحث لتعديلاته حتى يكون أحسن. ولا يزال الباحث مشارك مدرس النحو الوظيفي في تطوير الإنتاج من بدايته إلى نهايته.

(د) تحليل المهام والأهداف والمفهوم

تحليل المهام هو تعيين المهارة المرادة. حدد الباحث مهارة الكتابة التي يراد إتقانها من خلال تطوير نموذج تدريس النحو الوظيفي. بناء على تحليل المهام لمادة النحو الوظيفي يرجى أن يكون الطلبة قادرين على كتابة الجمل الوظيفية بتراكيبه المختلفة فيسهلهم بها في كتابة الرسالة العلمية.

انسجاماً مع ذلك يرى الباحث أن الطلبة قد كانوا مثقفين في مهارة الاستماع والكلام والقراءة نتيجة من دراستهم في النحو الأول حتى الرابع. فإن تحديد المهارة هو العمل الأول في تطوير أهداف الدرس ومعيار الكفاية والكفاية الأساسية في الأدوات التدريسية.

طور الباحث أهداف الدرس المناسبة للنظرية البنائية معتمداً على مؤشرات الحصول التي قد طورها الباحث من قبل، أي تطوير الأهداف وفق مؤشرات الحصول. واستهدف تحليل الأهداف إلى تطوير المفهوم.

تحديد المفهوم هو عملية التعيين المستهدفة إلى تطوير موضوعات النحو الوظيفي. قام الباحث بدراسة المقارنة بين موضوعات النحو الوظيفي المجهزة في القسم وموضوعات النحو الوظيفي التي استخدمها مدرس النحو الوظيفي.

يرى الباحث أن موضوعات النحو الوظيفي المجهزة في مكتب القسم لم تتمثل فيها مبادئ النحو الوظيفي حيث تتركز مباحثها في تعدد المعنى الوظيفي لعدة الموضوعات القواعدية، على حين إن خصائص النحو الوظيفي هي الموضوعات النحوية المستعملة في لغة التلاميذ تحدثا وكتابة بحيث تستخدم استخداما سليما في الإعراب والتراكيب والربط ليرز المعنى واضحا مفهوما. ومن ناحية أخرى يرى الباحث أن موضوعات النحو الوظيفي التي طورها مدرس النحو الوظيفي لم تناسب تمام المناسبة بموضوعات النحو الوظيفي المثالية، حيث أنها لا تختلف مع الموضوعات النحو العلمي أو التخصصي. بناء على هذه العيوب فقرر الباحث الموضوعات الجديدة لمادة النحو الوظيفي بعد استشاره مع أستاذ النحو الوظيفي ورئيس قسم اللغة العربية وأدبها.

٢. تحليل البيانات في مرحلة التصميم

استهدفت هذه المرحلة إلى إنتاج خطة الأدوات التدريسية القائمة على النظرية البنائية. وبناء على عرض البيانات السابقة قام الباحث بتحليلها كما يلي:

أ. تنظيم الاختبار

طور الباحث أنواع الاختبارات في هذا النموذج على: (١). الاختبار القبلي، (٢). الاختبار البعدي (٣). الاختبار الشفهي (٤). الاختبار التحريري (٥). التقييم العملي (٦). ملف العمل.

عقد الاختبار القبلي مرة واحدة يعني قبل تجربة الإنتاج، واستهدف إلى معرفة القدرة الأولية من الطلبة. وتأدية الاختبار البعدي مرة واحدة أيضا، يعني بعد تجربة الإنتاج، واستهدف إلى معرفة ترقية معرفة الطلبة عن النحو الوظيفي وكذلك لمعرفة فعالية تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية.

وعقد الاختبار الشفهي والتحريري في كل المحاضرات يعني ١٥ مرة. هذان الاختباران من نوع الاختبار التكويني الذي طبقهما الباحث في كل نهاية محاضرة

النحو الوظيفي. قد قام بهما معظم الطلبة بكل جهدٍ وجِدِّيٍّ مع إرشاد المدرس، وقد قام الباحث بتنقيح أجوبة الطلبة في كل محاضرة وردّها على الطلبة في المحاضرة المقبلة، فاستفاد منه الطلبة كثيرا في العملية التكيف وإصلاح كل ما فعله من الخطأ.

وعقد التقييم العملي في كل محاضرات النحو الوظيفي يعنى ١٥ مرة. هذا التقييم قام به الباحث من خلال ملاحظته عن الطلبة معتمدا على خمس مؤشرات: النشاط والحماسة والتعاون والبهجة والشجاعة. واستفاد الباحث من هذا التقييم لمعرفة ترقية دافعية الطلبة كما قدمها الباحث في مبحث فاعلية الإنتاج المطور لدافعية الطلبة.

و كذلك باختبار ملف العمل، هذا التقييم عقد في كل محاضرات النحو الوظيفي (١٢ مرة) إلا في المحاضرة الأولى والثامنة والخامسة عشر. المحاضرة الأولى هي المدخل العام لمادة النحو الوظيفي على حين فإن المحاضرة الثامنة والخامسة عشر هما المراجعة. واستفاد الباحث من هذا التقييم لمعرفة ترقية دافعية الطلبة كما قدمها الباحث في مبحث فاعلية الإنتاج المطور لدافعية الطلبة.

ب). اختيار الوسائل

كما ذكر سابقا أن الوسائل المختارة أو المستخدمة في تدريس النحو الوظيفي القائم على نظرية التعلم البنائية تتكون من ٨ وسائل. اختار الباحث تلك الوسائل لأنها تسهل عملية تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية. تلك الوسائل تسهل الطلبة والمدرس في القيام بالتشويق والاستكشاف والتفسير والتوسع والتقويم. وتلك الوسائل مجهزة ومتوفرة في جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية إلا بعضا منها (فديو باللغة العربية وأوراق الأنشطة التعليمية وأوراق الملاحظة، والصور الملونة أو اللغز اللغوي) التي جهزها المدرس

وبالبحث قبل دخول غرفة الدرس. هذه الوسائل التدريسية تستخدم لعرض المحتوى الموجود بالمادة التدريسية.

ج). اختيار الشكل / النموذج

إن النظرية في هذا الصدد في صعيد واحد بالمدخل. إذن، كان مدخل تدريس النحو المطور هو المدخل البنائي أو النظرية البنائية أو نظرية التعلم البنائية. فانبثق من هذا المدخل عدد من استراتيجيات التدريس، وحدد الباحث استراتيجية من هذه الاستراتيجيات الكثيرة وهي استراتيجية التعلم البنائية. كما ذكر سابقاً أن خصائص هذه الاستراتيجية هي مراحل التدريس. ولا يكتفي الباحث بتطبيق هذه المراحل في كل محاضرات النحو فحسب، بل استكملها ببعض الألعاب اللغوية حتى لا يصبح التدريس مملاً ورتيباً لدى الطلبة.

اعتماداً على هذه الاستراتيجية طور الباحث عدداً من الطرق التدريسية المناسبة لهذه الاستراتيجية. رغم أن الطريقة الإلقائية من الطرق القديمة ولكن لا يستغني منه الباحث بالنسبة إلى بعض الأنشطة من هذه المراحل الذي استعمل الطريقة الإلقائية.

استخدمت طريقة المناقشة في معظم المراحل التدريسية (الاستكشاف والتفسير والتوسع والتقييم) إلا مرحلة التشويق. قام الطلبة بالمناقشة بين المجموعات في كل محاضرة النحو، وحدد الباحث أعضاء المجموعة عشوائياً تجنباً من أن تصبح المناقشة مملة ورتيبة.

استخدام الطريقة الاستقرائية في تدريس النحو خاصية من خصائص هذا النموذج المطور على أساس النظرية البنائية. طبق الباحث الطريقة الاستقرائية في تدريس محتوى الدرس؛ بعد ما قام الطلبة بقراءة الأمثلة وعرض الأمثلة الأخرى وفهم القواعد المتضمنة في الأمثلة فطلب المدرس منهم استنباط القواعد النحوية. هذه العملية مطابقة بمبادئ التدريس القائم على النظرية البنائية.

استخدم المدرس طريقة حل المشكلة منذ بداية التدريس لكل محاضرة. طرح الأسئلة التأملية/العصف الذهني (Brainstorming) لدى الطلبة في مرحلة التشويق نوع من طريقة حل المشكلة. فأمر المدرس الطلبة بقراءة الأمثلة وإتيان الأمثلة الأخرى معتمدا على الأمثلة السابقة، ثم قام بتوجيه الفكرة واستنباط القواعد، هذه كلها من نوع طريقة حل المشكلة. هذه الطريقة خاصة من خصائص التدريس القائم على النظرية البنائية.

استخدم الباحث الطريقة الوظيفية في معظم نهاية كل المحاضرة بتقديم تقييم ملف العمل لكل الطلبة. استهدفت الطريقة الوظيفية لتدريب الطلبة في القيام بالواجبات المنزلية فأصبحوا بها قادرين على بناء معلوماتهم الجديدة عن النحو الوظيفي.

كما قدم الباحث في عرض البيانات أن مصادر التعليم وتعلم النحو الوظيفي ليس فقط الكتب المطبوعة بل كل شيء يستفيد منه الطلبة في الحصول على المعلومات عن النحو الوظيفي. هذه الكتب تعد كالمراجع الأساسية التي يستفيد منها الطلبة في بناء الفكرة وحل المشكلات أو الأسئلة أو التدريبات.

(د). النسخة الأولى

النسخة الأولى نتيجة من تمام تطوير جميع مكونات الأدوات التدريسية لمادة النحو الوظيفي وهي : (١). عينة، (٢). معيار الكفاية، (٣). الكفاية الأساسية، (٤). أهداف الدرس (٥). مؤشرات الحصول (٦). محتوى الدرس (٧). المدخل واستراتيجية التدريس، (٨). أنشطة التدريس، (٩). وسائل التدريس، (١٠). التقويم، (١١). الزمن، (١٢). المصادر الدراسية، (١٣). قبل تجربة هذه النسخة من الأدوات التدريسية لمادة النحو الوظيفي قدمها الباحث إلى الخبراء لتحكيمها وبعد ذلك قام بتنقيحها وتصويبها حسب تعديلات الخبراء واقتراحاتهم لها حتى أصبحت أحسن بالنسبة إلى ما قبل التحكيم.

٣. تحليل البيانات في مرحلة التطوير

انطلاقاً من عرض البيانات السابقة فالبيانات التي يراد تحليلها في هذه المرحلة تتكون من تحكيم الخبراء والتجربة.

أ. تحكيم الخبراء

(١) تحكيم الخبير في التدريس البنائي

انطلاقاً من نتيجة استبانة تحكيم الخبير في التدريس البنائي عرف أنه قد أعطى نتيجة ٤ (جيد جداً) لثمانية أسئلة، ونتيجة ٣ (جيد) لإثنا عشر سؤالاً، ونتيجة ٢ (مقبول) لخمس أسئلة ولا يعطي نتيجة ١ (ناقص) ولو واحداً لهذا الإنتاج، ومجموع النتيجة من خبير التدريس البنائي يعني ٧٨ (ثمانية وسبعون).

بالنسبة إلى معيار التفسير لتقدير جودة الإنتاج كما ورد في الباب الثالث من هذه الأطروحة، دلت هذه النتيجة (٧٨) على أن الإنتاج المطور يعتبر جيد وهو صالح لاستخدام بقليل من التنقيح. وهذا بمعنى أن مبادئ النظرية البنائية التي تتصور في الإنتاج المتطور قد كانت كافية. وانسجاماً مع ذلك فاقترح الخبير عدة الاقتراحات كما سيعرضها الباحث في المبحث عن التعديلات.

(٢) الخبير في تدريس النحو

انطلاقاً من نتيجة استبانة تحكيم الخبير في التدريس البنائي عرف أنه قد أعطى نتيجة ٤ (جيد جداً) لإثنا عشر سؤالاً، ونتيجة ٣ (جيد) لثلاثة عشر سؤالاً، ولا يعطي نتيجة ٢ (مقبول) و ١ (ناقص) ولو واحداً لهذا الإنتاج. ومجموع النتيجة من الخبير في التدريس البنائي هو ٨٧ (سبعة وثمانون).

بالنسبة إلى معيار التفسير لتقدير جودة الإنتاج كما ورد في الباب الثالث من هذه الأطروحة، دلت هذه النتيجة (٨٧) على أن الإنتاج المطور يعتبر جيد جداً وهو صالح لاستخدام بقليل من التنقيح أو بدونه. وهذا بمعنى أن مبادئ نظرية

النحو الوظيفي التي تتصور في محتوى المادة المتطورة قد كانت كافية. ورغم ذلك اقترح الخبير عدة الاقتراحات كما سيعرضها الباحث في المبحث عن التعديلات.

٣) الخبير / مدرس النحو الوظيفي (مستخدم الإنتاج)

انطلاقاً من نتيجة استبانة تحكيم الخبير في التدريس البنائي عرف أنه قد أعطى نتيجة ٤ (جيد جداً) لسبعة عشر سؤالاً، ونتيجة ٣ (جيد) لستة أسئلة، ولا يعطي نتيجة ٢ (مقبول) و ١ (ناقص) ولو واحداً لهذا الإنتاج. ومجموع النتيجة من خبير تدريس النحو الوظيفي (مستخدم الإنتاج) هو ٩٤ (أربعة وتسعون).

بالنسبة إلى معيار التفسير لتقدير جودة الإنتاج كما ورد في الباب الثالث من هذه الأطروحة، دلت هذه النتيجة (٩٤) على أن الإنتاج المطور يعتبر جيد جداً وهو صالح لاستخدام بقليل من التنقيح أو بدونه. وهذا بمعنى أن مبادئ تدريس النحو الوظيفي التي تتصور في الإنتاج المتطور قد كانت كافية. ورغم ذلك اقترح الخبير عدة الاقتراحات كما سيعرضها الباحث في المبحث عن التعديلات.

٤) الخبير في تصميم الأدوات التدريسية

انطلاقاً من نتيجة استبانة تحكيم الخبير في التدريس البنائي عرف أنه قد أعطى نتيجة ٤ (جيد جداً) لعشرين سؤالاً، ونتيجة ٣ (جيد) لخمس أسئلة، ولا يعطي نتيجة ٢ (مقبول) و ١ (ناقص) ولو واحداً لهذا الإنتاج. ومجموع النتيجة من الخبير في التدريس البنائي هو ٩٥ (خمسة وتسعون).

بالنسبة إلى معيار التفسير لتقدير جودة الإنتاج كما ورد في الباب الثالث من هذه الأطروحة، دلت هذه النتيجة (٩٥) على أن الإنتاج المطور يعتبر جيد جداً وهو صالح لاستخدامه بقليل من التنقيح أو بدونه. وهذا بمعنى أن مبادئ تصميم الأدوات التدريسية التي تتصور في الإنتاج المتطور قد كانت كافية. ورغم ذلك اقترح الخبير عدة الاقتراحات كما سيعرضها الباحث في المبحث عن التعديلات.

انطلاقاً من مجموع النتائج من الخبراء، عرف أن مجموع معدل النتائج من الخبراء هو ٨٨،٥، واعتماداً على جدول معيار التفسير لجودة الإنتاج كما ورد في الفصل الثالث، فإن هذه النتيجة تدل على أن الإنتاج المطور يعتبر جيد جداً وصالح جداً لاستخدامه بقليل من التنقيح أو بدونه.

ب). تجربة الإنتاج

(١) تحليل بيانات التجربة المحدودة

اعتماداً على الجدول نتائج الإنتاج في التجربة المحدودة من خلال الاستبانة السابقة، قد أعطى الطلبة التقدير عن صلاحية الإنتاج في التجربة المحدودة ومعدله ٣،+ (جيد) لخمس أسئلة، و ٤،+ (جيد جداً) لخمس عشرة سؤالاً. ومجموع معدل التقدير من الطلبة في التجربة المحدودة هو ٨٢،٥. اعتماداً على معيار التفسير لتقدير جودة الإنتاج كما ورد في الباب الثالث من هذه الأطروحة فإن هذه النتيجة تدل على أنه يعتبر جيد جداً ولذلك أنه صالح لاستخدامه بقليل من التنقيح أو بدونه. ورغم ذلك قد اقترح الطلبة عدة الاقتراحات كما سيعرضها الباحث في المبحث عن التعديلات.

(٢) تحليل بيانات التجربة الميدانية

بعد ما عرض الباحث نتائج الاستبانة للطلبة في الجدول كما سبق ذكره فقام بالتحليل لتلك النتائج: (١). إن الطلبة يرون أن نموذج التدريس موافق بما يحتاجون إليه، ومعدل النتيجة من هذه المؤشرة ٤،٠٨، هذه النتيجة تدل على أن درجة الإنتاج جيد جداً. (٢). إن الطلبة يرون أن النموذج يجعل التدريس ديمقراطياً، ومعدل النتيجة من هذه المؤشرة ٤،٥٠، هذه النتيجة تدل على أن درجة الإنتاج جيد جداً. (٣). إن الطلبة يرون أن نموذج التدريس يعطيهم الفرصة الكثيرة في حل المشكلات، ومعدل النتيجة من هذه المؤشرة ٤،٠٨، هذه

النتيجة تدل على أن درجة الإنتاج جيد جدا. (٤). إن الطلبة يرون أن خطوات التدريس توجّههم في الاستكشاف والتوسع و التأكيد في علم النحو الوظيفي من خلال المناقشة وتبادل الآراء والمصادر المتنوعة، ومعدل النتيجة من هذه المؤشرة ٤،١٥، هذه النتيجة تدل على أن درجة الإنتاج جيد جدا. (٥). إن الطلبة يرون أن نموذج التدريس يهتم كثيرا بخبرات الطلبة، ومعدل النتيجة من هذه المؤشرة ٤،٠٥، هذه النتيجة تدل على أن درجة الإنتاج جيد جدا. (٦). إن الطلبة يرون أن خطوات التدريس توجّههم في الاستكشاف والتوسع و التأكيد في علم النحو الوظيفي من خلال المناقشة وتبادل الآراء والمصادر المتنوعة، ومعدل النتيجة من هذه المؤشرة ٤،٠٣، هذه النتيجة تدل على أن درجة الإنتاج جيد جدا. (٧). إن الطلبة يرون أن التدريس ليس نقل المعرفة ولكنه بناء الفهم والمعرفة، ومعدل النتيجة من هذه المؤشرة ٤،١٥، هذه النتيجة تدل على أن درجة الإنتاج جيد جدا. (٨). إن الطلبة يرون أن طرق التدريس المستخدمة كثيرة ومتنوعة، ومعدل النتيجة من هذه المؤشرة ٤،١٠، هذه النتيجة تدل على أن درجة الإنتاج جيد جدا. (٩). إن الطلبة يرون أن أكثر الطرق المستخدمة في التدريس هي الطريقة المناقشة، ومعدل النتيجة من هذه المؤشرة ٣،٩٦، هذه النتيجة تدل على أن درجة الإنتاج جيد. (١٠). إن الطلبة يرون أن المدرس ليس دوره مصدرا وحيدا في التدريس ولكنه منظم لبيئة التعليم والتعلم، ومعدل النتيجة من هذه المؤشرة ٤،٠٧، هذه النتيجة تدل على أن درجة الإنتاج جيد جدا. (١١). إن الطلبة يرون أن محتوى الدرس يحثهم لمراجعة علوم النحو التي درسوها من قبل، ومعدل النتيجة من هذه المؤشرة ٤،١٠، هذه النتيجة تدل على أن درجة الإنتاج جيد جدا. (١٢). إن الطلبة يرون أن محتوى الدرس نظم على الطريقة الاستقرائية، ومعدل النتيجة من هذه المؤشرة ٤،٠٥، هذه النتيجة تدل على أن درجة الإنتاج جيد جدا. (١٣). إن الطلبة يرون أن الموضوعات في محتوى الدرس شائعة

وُستعمل كثيرة في حياتنا اليومية، ومعدل النتيجة من هذه المؤشرة ٤،٠٧، هذه النتيجة تدل على أن درجة الإنتاج جيد جدا. (١٤). إن الطلبة يرون أن الأمثلة في مادة الدرس أكثر وظيفية، ومعدل النتيجة من هذه المؤشرة ٤،١٩، هذه النتيجة تدل على أن درجة الإنتاج جيد جدا. (١٥). إن الطلبة يرون أن مصادر التعلم متنوعة وواقعية، ومعدل النتيجة من هذه المؤشرة ٤،١٠، هذه النتيجة تدل على أن درجة الإنتاج جيد جدا. (١٦). إن الطلبة يرون أن التقويم يثني لفهم المادة فرديا وجماعيا، ومعدل النتيجة من هذه المؤشرة ٤،٠٧، هذه النتيجة تدل على أن درجة الإنتاج جيد جدا. (١٧). إن الطلبة يرون أن التقويم يساعدني في ترقية مهارة الكتابة أكثر من مهارتي الكلام والقراءة، ومعدل النتيجة من هذه المؤشرة ٤،٠٨، هذه النتيجة تدل على أن درجة الإنتاج جيد جدا. (١٨). إن الطلبة يرون أن التقويم الواقعي أكثر استخداما في عملية التدريس، ومعدل النتيجة من هذه المؤشرة ٤،٠٥، هذه النتيجة تدل على أن درجة الإنتاج جيد جدا. (١٩). إن الطلبة يرون أن التقويم يدرهم في تطبيق التراكيب النحوية تدريجا كثيرا، ومعدل النتيجة من هذه المؤشرة ٤،٠٧، هذه النتيجة تدل على أن درجة الإنتاج جيد جدا. (٢٠). إن الطلبة يرون أن التقويم يدرهم التعلم الذاتي والتعاوني، ومعدل النتيجة من هذه المؤشرة ٤،١٠، هذه النتيجة تدل على أن درجة الإنتاج جيد جدا.

اعتمادا على الجدول السابق، قد قِيم الطلبة في التجربة الميدانية معدل النتيجة ٤،+ (جيد جدا) لتسعة عشر سؤالا، ومعدل النتيجة ٣،+ (جيد) لسؤال واحد فقط، ولا أحد منهم يقيم نتجية مقبولا وناقصا وناقصا جدا. ومجموع معدل النتيجة من الطلبة في التجربة الميدانية هو ٨٢،١٢. اعتمادا على معيار التفسير لتقدير جودة الإنتاج كما ورد في الباب الثالث من هذه الأطروحة فإن هذه النتيجة تدل على أن الإنتاج المطور يعتبر جيد جدا ولذلك أنه صالح

لاستخدامه بقليل من التنقيح أو بدونه. ورغم ذلك فد اقترح الطلبة عدة الاقتراحات كما سيعرضها الباحث في المبحث عن التعديلات.

وأخيرا حسب الباحث معدل نتيجتي التجربة المحدودة والتجربة الميدانية

$$X = \frac{82.5+82.12}{2} = X = \frac{\sum x}{n} \text{ باستعمال الرمز التالي:}$$

$$\frac{165.22}{2} = 82.61$$

هذه النتيجة (٨٢،٦١) تدل على أن جودة الإنتاج هي جيد جدا يعني صالح لاستخدامه بقليل من التنقيح أو بدونه.

٤. تحليل البيانات في مرحلة النشر

أ) تقييم المناقشين

انطلاقا من البيانات كما ذكر سابقا فقام الباحث بتحليلها كما يلي:

(١) بعد ما قام الباحث بمطالعة المراجع فتعرف بأن ما قدمه المناقشون من التعليقات صحيحة، نعم إن علامة التقييم للأمر ليس بـ (!) كما تكون في اللغة الإندونيسية، بل هي بالنقطة (.). فقط. وقد قام بالتصويبات كما سيقدمها الباحث في مبحث التعديلات.

(٢) قد راجع الباحث معنى "الأجهزة" في القوامس أو المعاجم، فتعرف بأنها تستخدم كثيرا للآلات الوسائطية، أي إن اقتراح المناقشين صحيح، فقد قام الباحث بالتنقيح كما سيقدمها الباحث في مبحث التعديلات.

(٣) بعد ما قام الباحث بمطالعة أنشطة المدرس في مرحلة التشويق لجذب انتباه الطلبة، تعرف بأنها لم تكن جذابة وتحتاج إلى التنقيح، وقد قام الباحث بالتصويبات كما سيقدمها الباحث في مبحث التعديلات.

(٦) واقعيا، قد يستخدم الباحث لغة الطلبة في تدريس النحو الوظيفي، ولذلك اتفق بما اقترح المناقشون بمحو الطريقة المباشرة من الطرق المستخدمة.

٤) قد تذكر الباحث أنه تعجل في القيام بأنشطة التشويق لضيق الوقت، ولذلك اتفق بما اقترح المناقشون بزيادته كما فعل الباحث في مبحث التعديلات.

ب) النشر المحدود

قد وزع الباحث الإنتاج المطور في حيز جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، وخاصة للمناقشين في المناقشة المغلقة والمناقشة المفتوحة. وقد حصل الباحث منهم التعليقات والمداخلات عن الإنتاج، وسوف ينشره الباحث على المجتمع فيما بعد.

ب. تحليل البيانات عن فاعلية الإنتاج المطور لدافعية الطلبة

١. تحليل بيانات التقييم العملي

كما هو المذكور في عرض بيانات فاعلية الإنتاج المطور لدافعية الطلبة سابقا أن مجموع معدل نتائج الطلبة في التقييم العملي هو ٤,٠٣. واعتمادا على معيار التفسير لدافعية الطلبة من خلال التقييم العملي كما ورد في الفصل الثالث، هذه النتيجة (٤,٠٣) تقع بين تصنيف المعدل ٤,٠٠ - ٤,٩٩، وهذه النتيجة تدل على أن دافعية الطلبة قد وصلت إلى درجة عالية. وهذا بمعنى أن تطبيق نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية يؤثر كثيرا لارتفاع دافعية الطلبة في مادة النحو الوظيفي. وانسجاما مع ذلك، يهتم الباحث بعرض النسبة المئوية عن دافعية الطلبة من خلال التقييم العملي كما هي في الجدول التالي:

الجدول ٤.٢٠ : النسبة المئوية عن دافعية الطلبة من خلال التقييم العملي

الرقم	تصنيف المعدل	التردد (f)	التقدير	النسبة المئوية $X = \frac{f}{N} \times 100$
١.	٥٠٠	٣	عالية جدا	٥,٣ %
٢.	٤٠٠ - ٤٩٩	٣٥	عالية	٦١ %
٣.	٣٠٠ - ٣٩٩	١٧	متوسطة	٣٠ %
٤.	٢٠٠ - ٢٩٩	١	منخفضة	١,٨ %
٥.	١٠٠ - ١٩٩	١	منخفضة جدا	١,٨ %
	المجموع	٥٧		١٠٠ %

ظهر من خلال هذا الجدول أن دافعية الطلبة في متابعة محاضرة النحو الوظيفي معظمهم عالية ويتكونون من ٦١ %، والأكثر الثاني متوسطة ويتكونون من ٣٠ %، والأكثر الثالث عالية جدا ويتكونون من ٥,٣ %، وتقدير المنخفضة والمنخفضة جدا كلاهما ١,٨ %. فاستنتج الباحث بأن الطلبة يحتفزون في اشتراك عملية تدريس النحو الوظيفي على أساس نظرية التعلم البنائية.

٢. تحليل بيانات اختبار ملف العمل

كما ورد في عرض بيانات فاعلية الإنتاج المطور لدافعية الطلبة سابقا أن معدل نتيجة الطلبة في اختبار ملف العمل يعني ٨,٣٢. واعتمادا على معيار التفسير لدافعية الطلبة من خلال ملف العمل كما ورد في الفصل الثالث، هذه النتيجة (٨,٣٧) تقع بين تصنيف المعدل ٨,٠٠ - ٨,٩، وهذه النتيجة تدل على أن دافعية الطلبة قد وصلت إلى درجة عالية، وهذا بمعنى أن تطبيق نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية يؤثر كثيرا في ارتفاع دافعية الطلبة في مادة النحو الوظيفي. وانسجم مع ذلك، يهتم الباحث بعرض النسبة المئوية عن دافعية الطلبة من خلال ملف العمل كما هي في الجدول التالي:

الجدول ٤.٢١ : تصنيف المعدل والنسبة المئوية عن دافعية الطلبة من خلال اختبار

ملف العمل

الرقم	تصنيف المعدل	التردد (f)	التقدير	النسبة المئوية $X = \frac{f}{N} \times 100$
١.	٩٠ - ١٠	١٠	عالية جدا	١٨ %
٢.	٨٠ - ٨٩٩	٤٤	عالية	٧٧ %
٣.	٧٠ - ٧٩٩	٣	متوسطة	٥ %
٤.	٦٠ - ٦٩٩	٠	منخفضة	٠ %
٥.	٠ - ٥٩٩	٠	منخفضة جدا	٠ %
المجموع		٥٧ (n)		١٠٠ %

يدل الجدول السابق أن دافعية الطلبة معظمهم عالية ويتكونون من ٧٧ %، والأكثر الثاني عالية جدا ويتكونون من ١٨ %، والأكثر الثالث متوسطة ويتكونون من ٥ % ولا يوجد منهم بدافعية منخفضة ومنخفضة جدا (٠ %). فاستنتج الباحث من خلال اختبار ملف العمل بأن الطلبة يحتفزون في متابعة عملية تدريس النحو الوظيفي على أساس نظرية التعلم البنائية.

ج. تحليل البيانات عن فاعلية الإنتاج المطور لترقية التحصيل الدراسي

يبدو من جدول نتيجة الاختبار القبلي والاختبار البعدي كما ورد في عرض البيانات السابقة أن معدل نتائج الطلبة في الاختبار القبلي يعني ٦٨،٢٥، بينما حصلوا على معدل النتيجة في الاختبار البعدي يعني ٨٧،٢٣.

اعتمادا على معيار التفسير لنتيجة الاختبار القبلي والبعدي كما ورد في الفصل الثالث، يدل معدل نتائج الطلبة في الاختبار القبلي (٦٨،٢٥) على أن قدرات الطلبة في مادة النحو الوظيفي (خاصة في مهارة الكتابة) قبل تطبيق الإنتاج على المستوى الناقص أو الضعيف. وبعد أن اشتركوا تجربة الإنتاج لمدة فترة فصل دراسي وقاموا

بالاختبار البعدي فنالوا الدرجة بالمعدلة ٨٧،٢٣. هذه النتيجة تدل على أن قدرات الطلبة في مادة النحو الوظيفي على المستوى الجيد. وهذا بمعنى أن تطبيق نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية يؤثر كثيرا في ارتفاع التحصيل الدراسي من الطلبة في مادة النحو الوظيفي. وانسجم مع ذلك، يهتم الباحث بعرض النسبة المئوية عن نتائج الطلبة في الاختبار القبلي والبعدي كما يلي:

الجدول ٤.٢٢ : تصنيف نتيجة الاختبار القبلي والبعدي ونسبتها المئوية

الرقم	فئة النتائج	التقدير	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			التردد	النسبة المئوية	التردد	النسبة المئوية
١.	٩٠ - ١٠٠	ممتاز/ناجح	٠	٠ %	٢١	٣٦،٨٤ %
٢.	٨٠ - ٨٩	جيد/ناجح	٨	١٤،٠ %	٣٦	٦٣،١٥ %
٣.	٧٠ - ٧٩	مقبول/ناجح	٢٠	٣٥،٠٨ %	٠	٠ %
٤.	٦٠ - ٦٩	ناقص/راسب	٢٩	٥٠،٨٧ %	٠	٠ %
٥.	٠ - ٥٩	ناقص جدا/راسب	٠	٠ %	٠	٠ %
المجموع			٥٧	١٠٠ %	٥٧	١٠٠ %

يدل الجدول السابق على ارتفاع عدد الناجحين من ٢٨ نفرا (٤٩،٠٨ %) إلى ٥٧ نفرا (١٠٠ %)، بل حصل ٢١ نفرا (٣٦،٨٤ %) منهم على درجة الإمتياز و ٣٦ نفرا (٦٣،١٥ %) حصلوا على درجة الجيد. وبالعكس يظهر انخفاض عدد الراسبين من ٢٩ نفرا (٥٠،٨٧ %) إلى ٠ %. فيبدو أن تطبيق نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية يؤثر كثيرا في ارتفاع التحصيل الدراسي أو نتائج الطلبة في تعلم مادة النحو الوظيفي.

بناء على الجدول السابق عرف أيضا أن النسبة المئوية من نتائج الطلبة قبل التجربة معظمهم (٢٩ طالبا أو ٥٠،٨٧ %) نالوا درجة الناقص/الراسب ، والأكثر

الثاني (٢٠ طالبا أو ٣٥,٠٨%) نالوا درجة المقبول/الناجح، وأقل الدرجة (٨ طالبا أو ١٤,٠%) نالوا درجة الجيد/الناجح، ولا أحد منهم نالوا درجة الناقص جدا و الممتاز.

قبل تجربة الإنتاج كثير من الطلبة أجابوا أسئلة الاختبار بدون اهتمامهم بالمفردات الوظيفية والسياقية بالإضافة إلى الأخطاء التراكمية المطلوبة. مثلا، طلب السؤال لأن يكتب الطلبة الجمل المترتبة من مبتدأ والخبر كما يلي:

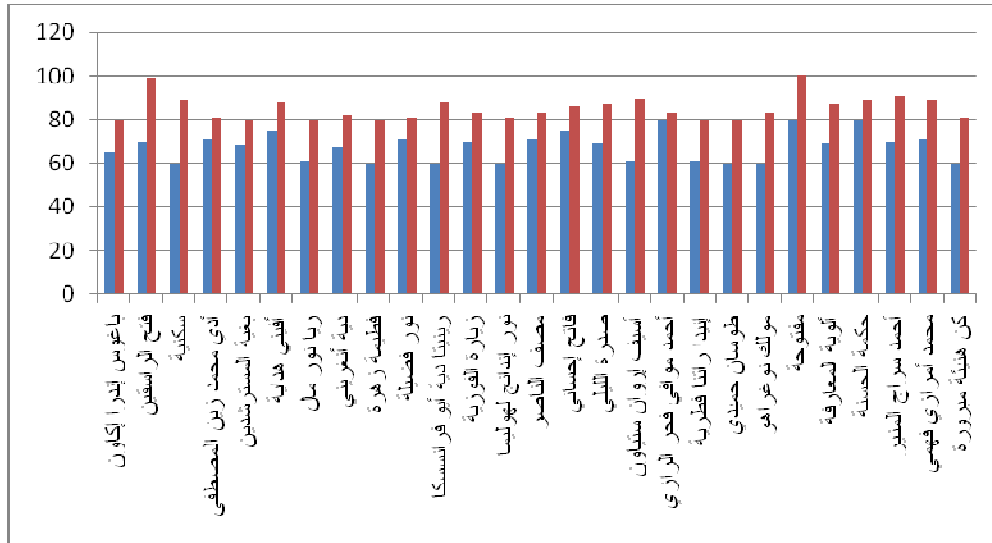
الجدول ٤.٢٣ : من أمثلة أجوبة الطلبة

الرقم	مبتدأ	خبر	+
١	معرب - مفرد	الجملة الاسمية	+
	الكلب يأكل الخبز أمام البيت		
٢	معرب - جمع	الجملة الفعلية	+
	المسلمون يشربون الخمر في الحفلة		
٣	مبني - مثنى	معرب - مثنى	+
	هما تلميذان في الجامعة الاسلامية		

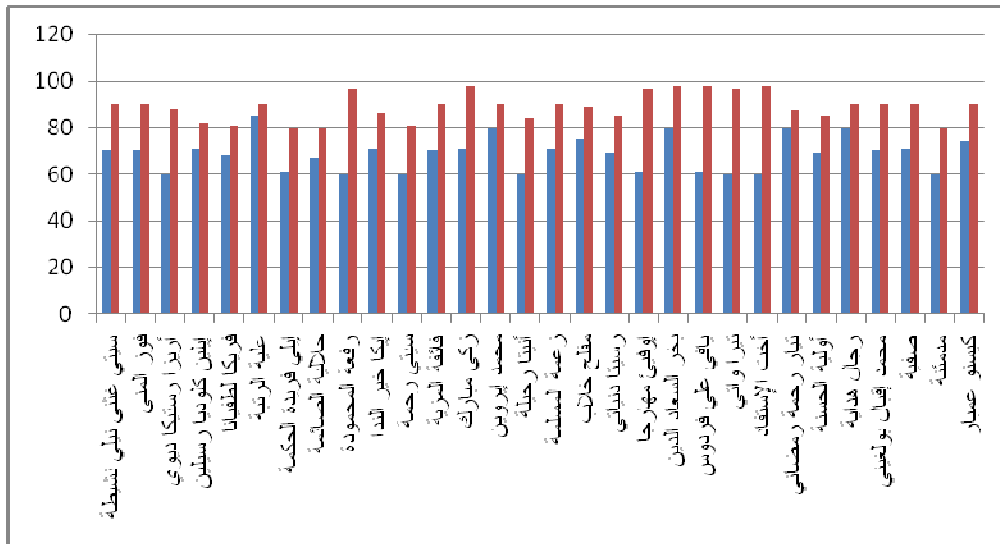
إن الأخطاء الموجودة في هذه الأجوبة كما يلي:

١. الأول: - إن خبرها (يأكل) ليس الجملة الاسمية بل هي الجملة الفعلية.
 - ليست وظيفية لأنها نادر ولا تستخدم كثيرا في كلامنا اليومية.
 ٢. الثاني: - إنها ليست سياقية، لأن شرب الخمر من الأعمال المحرمة.
 ٣. الثالث: - إنها ليست وظيفية، لأن مصطلح التلميذ يستخدم للمتعلم في المستوى المدرسي، والطالب في المستوى الجامعي.
- وفي حين، بعد التجربة فنال أكثرهم (٣٦ طلبة أو ٦٣,١٥%) درجة الجيد/الناجح والأكثر الثاني (٢١ طالبا أو ٣٦,٨٤%) نالوا درجة الممتاز/الناجح، ولا يوجد الطالب الذي نال درجة المقبول والناقص والناقص جدا.

وفيما يلي المقارنة بين نتائج الطلبة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي على شكل الرسم البياني التالي:



الرسم البياني ٤.٣ : مقارنة نتائج الطلبة (فصل أ/ل) في الاختبار القبلي والبعدي



الرسم البياني ٤.٤ : مقارنة نتائج الطلبة (فصل ب/ل) في الاختبار القبلي والبعدي

تحليل البيانات عن نتائج الطلبة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي طبعاً لم يكف إلا بالتحليل الإحصائي باستخدام الرموز الإحصائية كما ورد في الفصل

الثالث. بعد ما وجد الباحث بيانات نتائج الطلبة في الاختبار القبلي والاختبار البعدي كما سبق ذكرها، ثم حلها الباحث بالخطوات التالية:

١. تحديد مجموع الدرجة X_1^2 و X_1X_2 و X_2^2 من الجدول السابق، ونتيجتها كما يلي

الجدول ٤.٢٤ : مجموع المربعات من X_1^2 و X_1X_2 و X_2^2

الطلبة	X_1	X_2	X_1^2	X_2^2	X_1X_2
١	٦٥	٨٠	٤٢٢٥	٦٤٠٠	٥٢٠٠
٢	٧٠	٩٩	٤٩٠٠	٩٨٠١	٦٩٣٠
٣	٦٠	٨٩	٣٦٠٠	٧٩٢١	٥٣٤٠
٤	٧١	٨١	٥٠٤١	٦٥٦١	٥٧٥١
٥	٦٨	٨٠	٤٦٢٤	٦٤٠٠	٥٤٤٠
٦	٧٥	٨٨	٥٦٢٥	٧٧٤٤	٦٦٠٠
٧	٦١	٨٠	٣٧٢١	٦٤٠٠	٤٨٨٠
٨	٦٧	٨٢	٤٤٨٩	٦٧٢٤	٥٤٩٤
٩	٦٠	٨٠	٣٦٠٠	٦٤٠٠	٤٨٠٠
١٠	٧١	٨١	٥٠٤١	٦٥٦١	٥٧٥١
١١	٦٠	٨٨	٣٦٠٠	٧٧٤٤	٥٢٨٠
١٢	٧٠	٨٣	٤٩٠٠	٦٨٨٩	٥٨١٠
١٣	٦٠	٨١	٣٦٠٠	٦٥٦١	٤٨٦٠
١٤	٧١	٨٣	٥٠٤١	٦٨٨٩	٥٨٩٣
١٥	٧٥	٨٦	٥٦٢٥	٧٣٩٦	٦٤٥٠
١٦	٦٩	٨٧	٤٧٦١	٧٥٦٩	٦٠٠٣
١٧	٦١	٩٠	٣٧٢١	٨١٠٠	٥٤٩٠

X_1X_2	X_2^2	X_1^2	X_2	X_1	الطبعة
٦٦٤٠	٦٨٨٩	٦٤٠٠	٨٣	٨٠	١٨
٤٨٨٠	٦٤٠٠	٣٧٢١	٨٠	٦١	١٩
٤٨٠٠	٦٤٠٠	٣٦٠٠	٨٠	٦٠	٢٠
٤٩٨٠	٦٨٨٩	٣٤٠٠	٨٣	٦٠	٢١
٨٠٠٠	١٠٠٠٠	٦٤٠٠	١٠٠	٨٠	٢٢
٦٠٠٣	٧٥٦٩	٤٧٦١	٨٧	٦٩	٢٣
٧١٢٠	٧٩٢١	٦٤٠٠	٨٩	٨٠	٢٤
٦٣٧٠	٨٢٨١	٤٩٠٠	٩١	٧٠	٢٥
٦٣١٩	٧٩٢١	٥٠٤١	٨٩	٧١	٢٦
٤٨٦٠	٦٥٦١	٣٦٠٠	٨١	٦٠	٢٧
٦٣٠٠	٨١٠٠	٤٩٠٠	٩٠	٧٠	٢٨
٦٣٠٠	٨١٠٠	٤٩٠٠	٩٠	٧٠	٢٩
٥٢٨٠	٧٧٤٤	٣٦٠٠	٨٨	٦٠	٣٠
٥٨٢٢	٦٧٢٤	٥٠٤١	٨٢	٧١	٣١
٥٥٠٨	٦٥٦١	٤٦٢٤	٨١	٦٨	٣٢
٧٦٥٠	٨١٠٠	٧٢٢٥	٩٠	٨٥	٣٣
٤٨٨٠	٦٤٠٠	٣٧٢١	٨٠	٦١	٣٤
٥٣٦٠	٦٤٠٠	٤٤٨٩	٨٠	٦٧	٣٥
٥٨٢٠	٩٤٠٩	٣٦٠٠	٩٧	٦٠	٣٦
٦١٠٦	٧٣٩٦	٥٠٤١	٨٦	٧١	٣٧
٤٨٦٠	٦٥٦١	٣٦٠٠	٨١	٦٠	٣٨
٦٣٠٠	٨١٠٠	٤٩٠٠	٩٠	٧٠	٣٩

الطلبة	X_1	X_2	X_1^2	X_2^2	$X_1 X_2$
٤٠	٧١	٩٨	٥٠٤١	٩٦٠٤	٦٩٥٨
٤١	٨٠	٩٠	٦٤٠٠	٨١٠٠	٧٢٠٠
٤٢	٦٠	٨٤	٣٦٠٠	٧٠٥٦	٥٠٤٠
٤٣	٧١	٩٠	٥٠٤١	٨١٠٠	٦٣٩٠
٤٤	٧٥	٨٩	٥٦٢٥	٧٩٢١	٦٦٧٥
٤٥	٦٩	٨٣	٤٧٦١	٧٢٢٥	٥٨٦٥
٤٦	٦١	٩٧	٣٧٢١	٩٤٠٩	٥٩١٧
٤٧	٨٠	٩٨	٦٤٠٠	٩٦٠٤	٧٨٤٠
٤٨	٦١	٩٨	٣٧٢١	٩٦٠٤	٥٩٧٨
٤٩	٦٠	٩٧	٣٦٠٠	٩٤٠٩	٥٨٢٠
٥٠	٦٠	٩٨	٣٦٠٠	٩٦٠٤	٥٨٨٠
٥١	٨٠	٨٧	٦٤٠٠	٧٥٦٩	٦٩٦٠
٥٢	٦٩	٨٥	٤٧٦١	٧٢٢٥	٥٨٦٥
٥٣	٨٠	٩٠	٦٤٠٠	٨١٠٠	٧٢٠٠
٥٤	٧٠	٩٠	٤٩٠٠	٨١٠٠	٦٣٠٠
٥٥	٧١	٩٠	٥٠٤١	٨١٠٠	٦٣٩٠
٥٦	٦٠	٨٠	٣٦٠٠	٦٤٠٠	٤٨٠٠
٥٧	٧٤	٩٠	٥٤٧٦	٨١٠٠	٦٦٦٠
مجموع	٣٨٩٠	٤٩٧٢	٢٦٨٢٦٦	٤٣٥٧١٦	٣٣٩٨٦٨

بناء على الجدول السابق يوجد مجموع المربعات كما يلي:

$$\begin{array}{lll}
 \Sigma X_1 & = & ٣٨٩٠ \\
 \Sigma X_2 & = & ٤٩٧٢ \\
 \Sigma X_1^2 & = & ٢٦٨٢٦٦ \\
 \Sigma X_2^2 & = & ٤٣٥٧١٦ \\
 \Sigma X_1 X_2 & = & ٣٣٩٨٦٨ \\
 \Sigma N & = & ٥٧
 \end{array}$$

- لإحصاء مجموع المربعات (Σx_1) استعمال الرمز التالي:

$$\begin{aligned} \Sigma x_1^2, \Sigma X_1^2 &= \frac{(\Sigma X_1)^2}{N} \\ &= 286.266 \frac{6.890^2}{57} \\ &= 2.790,56 \end{aligned}$$

- لإحصاء مجموع المربعات (Σx_2) استعمال الرمز التالي:

$$\begin{aligned} \Sigma x_2^2, \Sigma X_2^2 &= \frac{(\Sigma X_2)^2}{N} \\ &= 43.5716 \frac{4.972^2}{57} \\ &= 2.018,04 \end{aligned}$$

- لإحصاء مجموع الإنتاج استعمال الرمز:

$$\begin{aligned} \Sigma x_1 x_2, \Sigma X_1 X_2 &= \frac{(\Sigma X_1)(\Sigma X_2)}{N} \\ &= 339.868 \frac{6.890 \cdot 4.972}{57} \\ &= 550,81 \end{aligned}$$

٢. لإحصاء معامل الارتباط (koefisien korelasi) من X_1 و X_2 استعمال الرمز التالي:

$$\begin{aligned} r_{12} &= \frac{\Sigma x_1 x_2}{\sqrt{(\Sigma x_1^2)(\Sigma x_2^2)}} \\ &= \frac{550,81}{\sqrt{2.790,56 \cdot 2.018,04}} \\ &= 0,23211 \\ r &= 0,232 \end{aligned}$$

٣. استعداد لإحصاء انحراف المربعات (X_1 و X_2) تتضح في الجدول التالي:

الجدول ٤.٢٦ : استعداد إحصاء انحراف المربعات (X_1 و X_2)

الطلبة	X_2	X_1	$(X_{1i} - M_1)^2$	$(X_{2i} - M_2)$	$(X_{2i} - M_2)^2$
١	٦٥	٨٠	-٣.٢٥	-٧.٢٣	٥٢.٢٧٢٩
٢	٧٠	٩٩	١.٧٥	١١.٧٧	١٣٨.٥٣٢٩

۲۲.

3.1329	1.77	78.620	-8.20	89	6.	3
38.8129	-6.23	7.0620	2.70	81	71	4
02.2729	-7.23	..620	-.20	8.	78	0
..0929	..77	40.0620	6.70	88	70	6
02.2729	-7.23	02.0620	-7.20	8.	71	7
27.3029	-0.23	1.0620	-1.20	82	77	8
02.2729	-7.23	78.620	-8.20	8.	6.	9
38.8129	-6.23	7.0620	2.70	81	71	10
..0929	..77	78.620	-8.20	88	6.	11
17.8928	-4.23	3.620	1.70	83	7.	12
38.8129	-6.23	78.620	-8.20	81	6.	13
17.9829	-4.23	7.0620	2.70	83	71	14
1.0129	-1.23	40.0620	6.70	86	70	10
..0529	-.23	..0620	..70	87	79	16
7.7729	2.77	02.0620	-7.20	9.	71	17
17.8929	-4.23	138.620	11.70	83	8.	18
02.2729	-7.23	02.0620	-7.20	8.	71	19
02.2729	-7.23	78.620	-8.20	8.	6.	20
17.8929	-4.23	78.620	-8.20	83	6.	21
163.0729	12.77	138.620	11.70	10.	8.	22
..0529	-.23	..0620	..70	87	79	23
3.1129	1.77	138.620	11.70	89	8.	24
14.2129	3.77	3.620	1.70	91	7.	20

୩.୧୩୨୧	୧.୪୪	୪.୦୬୨୦	୨.୪୦	୮୧	୪୧	୨୬
୩୮.୮୧୨୧	-୬.୨୩	୬୮.୦୬୨୦	-୮.୨୦	୮୧	୬୦	୨୪
୪.୬୪୨୧	୨.୪୪	୩.୦୬୨୦	୧.୪୦	୧୦	୪୦	୨୮
୪.୬୪୨୧	୨.୪୪	୩.୦୬୨୦	୧.୪୦	୧୦	୪୦	୨୧
୦.୦୧୨୧	୦.୪୪	୬୮.୦୬୨୦	-୮.୨୦	୮୮	୬୦	୩୦
୨୪.୨୦୨୧	-୦.୨୩	୪.୦୬୨୦	୨.୪୦	୮୨	୪୧	୩୧
୩୮.୮୧୨୧	-୬.୨୩	୦.୦୬୨୦	-୦.୨୦	୮୧	୬୮	୩୨
୪.୬୪୨୧	୨.୪୪	୨୮.୦୬୨୦	୧୬.୪୦	୧୦	୮୦	୩୩
୦୨.୨୪୨୧	-୪.୨୩	୦୨.୦୬୨୦	-୪.୨୦	୮୦	୬୧	୩୪
୦୨.୨୪୨୧	-୪.୨୩	୧.୦୬୨୦	-୧.୨୦	୮୦	୬୪	୩୦
୧୦.୪୦୨୧	୧.୪୪	୬୮.୦୬୨୦	-୮.୨୦	୧୪	୬୦	୩୬
୧.୦୧୨୧	-୧.୨୩	୪.୦୬୨୦	୨.୪୦	୮୬	୪୧	୩୪
୩୮.୮୧୨୧	-୬.୨୩	୬୮.୦୬୨୦	-୮.୨୦	୮୧	୬୦	୩୮
୪.୬୪୨୧	୨.୪୪	୩.୦୬୨୦	୧.୪୦	୧୦	୪୦	୩୧
୧୧୦.୧୧୨୧	୧୦.୪୪	୪.୦୬୨୦	୨.୪୦	୧୮	୪୧	୪୦
୪.୬୪୨୧	୨.୪୪	୧୩୮.୦୬୨୦	୧୧.୪୦	୧୦	୮୦	୪୧
୧୦.୪୩୨୧	-୩.୨୩	୬୮.୦୬୨୦	-୮.୨୦	୮୪	୬୦	୪୨
୪.୬୪୨୧	୨.୪୪	୪.୦୬୨୦	୨.୪୦	୧୦	୪୧	୪୩
୩.୧୩୨୧	୧.୪୪	୪୦.୦୬୨୦	୬.୪୦	୮୧	୪୦	୪୪
୪.୧୪୨୧	-୨.୨୩	୦.୦୬୨୦	୦.୪୦	୮୩	୬୧	୪୦
୧୦୪୦୨୧	୧.୪୪	୦୨.୦୬୨୦	-୪.୨୦	୧୪	୬୧	୪୬
୧୧୦.୧୧୨୧	୧୦.୪୪	୧୩୮.୦୬୨୦	୧୧.୪୦	୧୮	୮୦	୪୪
୧୧୦.୧୧୨୧	୧୦.୦୦	୦୨.୦୬୨୦	-୪.୨୦	୧୮	୬୧	୪୮

٩٥.٤٥٢٩	٩.٧٧	٦٨.٠٦٢٥	-٨.٢٥	٩٧	٦٠	٤٩
١١٥.٩٩٢٩	١٠.٧٧	٦٨.٠٦٢٥	-٨.٢٥	٩٨	٦٠	٥٠
٠.٠٥٢٩	-٠.٢٣	١٣٨.٠٦٢٥	١١.٧٥	٨٧	٨٠	٥١
٤.٩٧٢٩	-٢.٢٣	٠.٥٦٢٥	٠.٧٥	٨٥	٦٩	٥٢
٧.٦٧٢٩	٢.٧٧	١٣٨.٠٦٢٥	١١.٧٥	٩٠	٨٠	٥٣
٧.٦٧٢٩	٢.٧٧	٣.٠٦٢٥	١.٧٥	٩٠	٧٠	٥٤
٦.٦٧٢٩	٢.٧٧	٧.٥٦٢٥	٢.٧٥	٩٠	٧١	٥٥
٥٢.٢٧٢٩	-٧.٢٣	٦٨.٠٦٢٥	-٨.٢٥	٨٠	٦٠	٥٦
٧.٦٧٢٩	٢.٧٧	٣٣.٠٦٢٥	٥.٧٥	٩٠	٧٤	٥٧
٢٠١٨.٠٣٥٣	-	٢٧٩٠.٥٦٢٥	-	٤٩٧٢	٣٨٩٠	مجموع

نظرا إلى الجدول السابق تعرف النتائج كما يلي:

$$\Sigma(X_{1i} - M_1)^2 = ٢.٧٩٠,٥٦٢٥ \text{ dan } \Sigma(X_{2i} - M_2)^2 = ٢.٠١٨,٠٣٥٣$$

وتحصى تفاوت (varians) X_1 و X_2 كما يلي:

- نتيجة تفاوت ($VAR_1 = s_1^2$) من الاختبار القبلي أو X_1 هي:

$$VAR_1 = \frac{\sum (X_{1i} - M_1)^2}{N}$$

$$= \frac{2.790,5625}{57}$$

$$= 48,957$$

وفي حين، أن الانحراف المعياري جذر من التفاوت، وهي:

$$s_1 = \sqrt{VAR_1}$$

$$= \sqrt{48,957}$$

$$= 6,997$$

- نتيجة تفاوت ($VAR_2 = s_2^2$) من الاختبار البعدي أو X_2 هي:

$$VAR_2 = \frac{\sum (X_{2i} - M_2)^2}{N}$$

$$= \frac{2.018,0353}{57}$$

$$= 35,404$$

وفي حين، أن الانحراف المعياري جذر من التفاوت، وهي:

$$s_2 = \sqrt{VAR_2}$$

$$= \sqrt{35,404}$$

$$= 5,950$$

٤. إحصاء نتيجة "t" حسب الرمز التالي :

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}$$

$$= \frac{68,25 - 87,23}{\sqrt{\frac{48,957}{57} + \frac{35,404}{57}}}$$

$$= \frac{-18,98}{\sqrt{1,48002 - 0,464}}$$

$$= -25,781$$

٥. تحديد معيار التجربة :

اعتمادا على نتيجة الرمز السابق، عرف أن تقدير "t_{hitung}" (ت) — الحسابية) = -25,781 أكثر من تقدير "t_{tabel}" (ت — الجدولية) = 1,98. هذه تدل على أن نتيجة التجربة لها وجود الفروق ذات دلالة بين نتيجة الاختبار القبلي والاختبار البعدي، ومن ثم فإن الافتراض الصفري "Ho" مردود والافتراض البديلي "Ha" مقبول. وتدلل هذه النتيجة الإحصائية أن النموذج المطور يؤثر كثيرا في دافعية الطلبة وفي ترقية التحصيل الدراسي في تعلم النحو الوظيفي.

المبحث الثالث : تعديلات الإنتاج

مع أن جودة الإنتاج تعتبر جيد جدا إلا أن المشرفين والخبراء والمدرس والطلبة والمناقشين منحوا الملاحظات والاقتراحات والتعليقات عنه. انطلاقا من هذه الملاحظات والاقتراحات والتعليقات فقام الباحث بتعديلات الإنتاج حسب ملاحظاتهم واقتراحاتهم وتعليقاتهم الثمينة. وقد قام الباحث بالتعديلات على المرحلتين، كما يلي:

أ. التعديلات في المرحلة الأولى

أما التعديلات في المرحلة الأولى قام بها الباحث معتمدا على المداخلات والاقتراحات والتعليقات من المشرفين هما الأستاذ الدكتور الحاج محمد عين الماجستير والدكتور توركيس لوبيس. وكذلك من الخبراء وهم الخبير في التدريس البنائي (الأستاذ الدكتور محمد عين الماجستير)، والخبير في تدريس النحو (الدكتور الحاج خالصين الماجستير)، والخبير أو مدرس النحو الوظيفي (الدكتور الحاج توركيس لوبيس)، والخبير في تصميم التدريس (الدكتور الحاج أوريل بحر الدين الماجستير)، وكذلك الطلبة في مادة النحو الوظيفي الذين لاحظوا هذا الإنتاج ملاحظة جيدة قبل تجربته الميدانية على طلبة مادة "النحو الوظيفي" بقسم اللغة العربية وأدبها كلية العلوم الإنسانية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. وفيما يلي شرح عملية تعديلات الإنتاج:

١. التعليقات والاقتراحات من المشرفين

حصل الباحث على الملاحظات والتعليقات والاقتراحات من المشرفين (الأستاذ الدكتور الحاج مهيمن الماجستير (رحمه الله) والأستاذ الدكتور الحاج محمد عين الماجستير والدكتور الحاج توركيس لوبيس، كما يلي:

الجدول ٤.٢٦ : التعليقات من المشرفين وعملية التعديلات

الرقم	التعليقات	التعديلات			
١.	كثير من الأمثلة غير مرتب تدرجي فلا بد من السهلة إلى الصعبة	قد تم التنقيح بترتيب الأمثلة من القصيرة إلى الطويلة ومن السهلة إلى الصعبة.			
٢.	تجهيز محتوى الدرس لم يناسب مبادئ النظرية البنائية بغير وجود عملية بناء الفكرة كالمبدئ الأساسي لهذه النظرية.	قد تم تنقيح محتوى الدرس بتجهيز عمود تحت العنوان "توجيه بناء الفكرة أو الفهم" الذي كان من قبل بالعنوان "استنباط القواعد"			
٣.	لا بد من استخدام الأرقام في تنظيم أنشطة المدرس والطلبة في خطة التدريس اليومية حتى تكون مرتبة معقولة.	قد تم التنقيح باستخدام الأرقام لتنظيم أنشطة المدرس والطلبة في خطة التدريس اليومية، كمثال: ١.١ ١.٢ ١.٣ وما إلى ذلك.			
٤.	توجد الأخطاء الإملائية والقواعدية في التقويم، منها كما يلي: - وصف كل هذه الصور تصويرا بسيطا.	قد تم تنقيح الأخطاء القواعدية في التقويم المذكور. والصحيح هو "صف كل واحد من هذه الصور وصفا بسيطا."			
٥.	من المستحسن إذا تُميَّز الكلمات باللون المختلف في الأمثلة المعروضة في محتوى الدرس حسب موقعها الإعرابية.	قد تم التنقيح بوضع اللون الخاص لكل كلمة في الأمثلة المعروضة حسب موقعها الإعرابية مثل: <table border="1" data-bbox="300 1764 743 1824"> <tr> <td>مبتدأ</td><td>+</td><td>خبر</td></tr> </table>	مبتدأ	+	خبر
مبتدأ	+	خبر			

<p>١. الكتابُ مهمٌ لطالب العلم.</p> <p>٢. سليمان طالبُ الجامعة</p>		
<p>قد تم التنقيح بعرض بعض الصور المختلفة والجذابة لكي يحتفز بها الطلبة القيام بحلها فرديا واجتماعيا.</p>	<p>٦. من المستحسن إذا اكتمل الباحث التقويم بالصور حتى يكون الإنتاج جذابا.</p>	
<p>قد تم التنقيح بزيادة الوسائل التدريسية حتى أصبحت كما يلي:</p> <p>١. جهاز العروض الإلكتروني (LCD).</p> <p>٢. السبورة.</p> <p>٣. القلم.</p> <p>٤. الانترنت.</p> <p>٥. الحاسوب.</p> <p>٦. فيديو باللغة العربية.</p> <p>٧. أوراق الأنشطة التعليمية.</p> <p>٨. أوراق الملاحظة، وغيرها.</p>	<p>٧. هذه الوسائل التدريسية :</p> <p>١. جهاز العروض الإلكتروني (LCD).</p> <p>٢. الانترنت.</p> <p>٣. الحاسوب.</p> <p>٤. فيديو باللغة العربية.</p> <p>لاتزال ناقصة وتحتاج إلى الأكثر منها.</p>	
<p>قد تم التنقيح بإيتاء الأرقام للملحقات في نقطة التقويم حتى أصبحت كما يلي:</p> <p>- الاختبار التكويني ➡ الملحق ٢</p> <p>- التقييم العملي ➡ الملحق ٣</p> <p>- ملف العمل ➡ الملحق ٤</p>	<p>٨. أن يستكمل الباحث أرقام الملحق في خطة التدريس اليومية.</p>	

٢. التعليقات والاقتراحات من الخبير في التدريس البنائي

حصل الباحث على التعليقات والاقتراحات من الخبير في التدريس البنائي وهو الأستاذ الدكتور الحاج محمد عنين الماحستير، كما يلي:

الجدول ٤.٢٧ : التعليقات من الخبراء في التدريس البنائي وعملية التعديلات

الرقم	التعليقات	التعديلات
١.	استخدام الطريقة الإنتقائية غير صحيح لأنها إندماج بين طريقة المباشرة وطريقة الترجمة.	قد تم التنقيح بمحو الطريقة الإنتقائية من الطرق المستخدمة في الأدوات التدريسية.
٢.	لا بد من أن تقدم القراءة من التعيين في المؤشرات أو أهداف الدرس.	قد تم التنقيح بتقديم القراءة من التعيين في مؤشرات الحصول وأهداف الدرس.
٣.	ينبغي أن يقدم مفهوم إجرائي لكل مرحلة من المراحل التدريسية الخمس. كمثال مفهوم التعريف ومفهوم الاستكشاف ومفهوم التفسير ومفهوم التوسع ومفهوم التقويم.	قد تم التنقيح بوضع مفهوم إجرائي لكل مرحلة من المراحل التدريسية الخمس (التشويق والاستكشاف والتفسير والتوسع والتقويم) في المقرر الدراسي.
٤.	أنشطة المدرس في مرحلة الاستكشاف مازالت عامة (إدارة الفصل) ولم تتصور فيها أنشطة لتوجيه الطلبة في استكشاف المعارف.	قد تم التنقيح كما يلي: <ul style="list-style-type: none"> ■ توريث الطلبة في استكشاف المعلومات الواسعة وذلك من خلال: - تقديم عدة المشكلة/الأسئلة المتعلقة بموضوع الدرس. - إرشاد الطلبة للتعاون بينهم ثم التوجيه والإشراف والمتابعة. - تقديم التوجيهات للطلبة لطرق جمع المعلومات من خلال الاستكشاف من مصادر متنوعة

<p>متعلقة بالدرس.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ إتاحة الفرصة لدى الطلبة من أجل المناقشة حول عمل كل مجموعة. 		
<p>قد تم التنقيح عن أنشطة المدرس في مرحلة التفسير كما يلي:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ مناقشة الطلبة في المعلومات التي توصلوا إليها مع تعديل أخطائهم. ■ تسجيل المعلومات التي توصلت إليها كل مجموعة على سبورة الفصل. ■ مطالبة الطلبة التمثيل لكل عنصر من الموضوع. 	<p>وكذلك أنشطة المدرس في مرحلة التفسير مازالت عامة وينبغي أن تكون الأنشطة توجه الطلبة في تفسير المعلومات.</p>	٥.
<p>قد تم التنقيح عن أنشطة المدرس في مرحلة التوسع كما يلي:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ يطلب من الطلبة تطبيق مفاهيم الدرس في المحادثة والكتابة، وذلك من خلال: - يطلب من الطلبة بيان أجوبة الاتفاق والإختلاف بين الأمثلة التي تمثل الدرس مستندا إلى المصادر المتنوعة. - يتأكد الطلبة من الفهم بين الأقران. 	<p>كذلك أنشطة المدرس في مرحلة التوسع مازالت غامضة وينبغي أن تكون الأنشطة واضحة في توجيه الطلبة لتوسع المعلومات.</p>	٦.
<p>قد تم التنقيح بوضع المواضيع القواعدية الوظيفية، مثلا: "التطبيق الوظيفي عن تراكيب مبتدأ + الخبر، "التطبيق</p>	<p>موضوعات القواعد في كل وحدة مازلت نظرية وينبغي أن تكون وظيفية، مثلا: "المبتدأ +</p>	٧.

الخبر."	الوظيفي عن تراكيب فعل + فاعل + مفعول به"، والتطبيق الوظيفي عن تراكيب فعل + نائب الفاعل + جار مجرور.
---------	---

٣. التعليقات والاقتراحات من الخبر في تدريس النحو

حصل الباحث على التعليقات والاقتراحات من الخبر في تدريس النحو وهو الدكتور الحاج خالصين الماجستير، كما يلي:

الجدول ٤.٢٩ : التعليقات من الخبر في تدريس النحو وعملية التعديلات

الرقم	التعليقات	التعديلات
١.	بعض الأمثلة غير وظيفي وياحبذا لو بدلت الأمثلة بالأحداث الواقعية، منها: - الأخلاق ضروري لإيجاد التوافق بين الفرد والجماعة. - الأخلاق علم ينير السبيل لعمل ما ينبغي.	قد تم التنقيح بإبدال الأمثلة غير وظيفي إلى الأمثلة الواقعية أو الوظيفية، رغم أنها صحيحة قواعديا، منها: - الأستاذ حاضر في الفصل. - الكتاب مهم لطالب العلم. وما إلى ذلك.
٢.	توجد الأخطاء الإملائية في أمثلة محتوى الدرس، منها كما يلي: - جلست على الكرسي. - جاء الذي تنتظره طويلا	قد تم التنقيح بإصلاح كل الأخطاء الإملائية في أمثلة محتوى الدرس كما اقترحها الخبر، وهي: - جلست على الكرسي. - جاء الذي تنتظره طويلا.
٣.	بعض الأمثلة تحتاج إلى الحركات	قد تم التنقيح بوضع الشكل في بعض الأمثلة المقصودة.

<p>٤. توجد الأخطاء القواعدية في عدة عبارات كمثال:</p> <ul style="list-style-type: none"> - أن يقرأ الطلبة النصوص أو الأمثلة التي تتضمن فيها المبتدأ والخبر. صحيحة. (الحال تقع في آخر الجملة). - أن يقرأ الطلبة النصوص أو الأمثلة التي تتضمن فيها المبتدأ والخبر قراءة صحيحة. (الأصح استخدام تتضمن). - إن الأمثلة السابقة التي تحتها الخط هو ... (الأصح "هي" ليس "هو") - كتب الطلبة جملا مفيدة تذكر فيها (بدون التي) - اكتب ما استنبطته من القواعد مستعينا بتوجيه بناء الفكرة السابق. (الأصح باستعمال "بـ" وليس "من") - هات أمثلة أخرى شفها وتحريرا مستفيدا من الأمثلة السابقة (والأصح باستعمال "ها" للتنبيه). 	<p>٥. تسمية وحدة الوحدة الدرس بـ "الدرس الأول والدرس الثاني... إلخ، غير مناسبة، ويحبذا لو سميت بكلمة أخرى.</p>	<p>٥. تسمية وحدة الوحدة الدرس بـ "الدرس الأول والدرس الثاني... إلخ، غير مناسبة، ويحبذا لو سميت بكلمة أخرى.</p>
<p>٦. يا حبذا لو لم يوضع محتوى الدرس والتقويم في موضوع متفرق من</p>	<p>٦. يا حبذا لو لم يوضع محتوى الدرس والتقويم ملحقان في كل خطة التدريس</p>	<p>٦. يا حبذا لو لم يوضع محتوى الدرس والتقويم ملحقان في كل خطة التدريس</p>

كل خطة الدراسي، لأنها جزء منها.	اليومية، أي يكون محتوى الدرس ملحق ١ والتقويم ملحق ٢.
---------------------------------	--

٤. التعليقات والاقتراحات من الخبير/مدرس النحو الوظيفي

حصل الباحث على التعليقات والاقتراحات من الخبير أو مدرس النحو الوظيفي وهو الدكتور الحاج توكيس لوييس، كما يلي:

الجدول ٤.٢٩ : التعليقات من الخبير/مدرس النحو الوظيفي وعملية التعديلات

الرقم	التعليقات	التعديلات
١.	توجد الأخطاء القواعدية في عدة عبارات، كمثال: - اكتب جملاً مفيدة ووظيفية اعتماداً على المواقع الإعرابية التالية على الأقل.	قد تم التنقيح بإصلاح كل الأخطاء لقواعدية في العبارات المذكورة، كمثال: - أكتب جملاً مفيدة ووظيفية معتمداً على المواقع الإعرابية التالية على الأقل (الأصح معتمداً وليس اعتماداً).
٢.	إن النحو الوظيفي هو تطبيقي فلا بد من أن تكثّر التدريبات لكل وحدة في التقويم.	قد تم التنقيح بكثرة التدريبات في كل التقويم على خمسين في المائة.
٣.	بعض الأمثلة تحتاج إلى الحركات، كمثال : ما كسلان ناجح في أي إمتحان.	قد تم التنقيح بوضع الحركات للأمثلة المقصودة، ومنها : ما كسلان ناجح في أي إمتحان.
٤.	يوجد الخطأ في كتابة اسم الكلية يعني بدون كلمة "الثقافة" في "كلية العلوم الإنسانية والثقافة"، هذا التغيير قد جرى منذ سنة ٢٠١٣م.	قد تم التنقيح بإصلاح اسم الكلية في كل صفحات الأطروحة، والأصح هو "كلية العلوم الإنسانية" بدون كلمة "الثقافة".

<p>٥. موضوعات النحو الوظيفي المطورة لم تكن عمليا للمدرس، فيا حبذا لو نظمت على حسب احتياج المحاضرة، أي من بداية المحاضرة حتى نهايتها.</p>	<p>قد تم التنقيح بترتيب موضوعات النحو الوظيفي كما يلي:</p>				
<table border="1"> <tr> <th>المحاضرات</th><th>الموضوعات</th></tr> <tr> <td>١</td><td>المدخل العام حول محتوى النحو الوظيفي</td></tr> </table>	المحاضرات	الموضوعات	١	المدخل العام حول محتوى النحو الوظيفي	
المحاضرات	الموضوعات				
١	المدخل العام حول محتوى النحو الوظيفي				
<table border="1"> <tr> <td>٢ - ٣</td><td>التطبيق الوظيفي عن تركيب "المبتدأ + الخبر"</td></tr> </table>	٢ - ٣	التطبيق الوظيفي عن تركيب "المبتدأ + الخبر"			
٢ - ٣	التطبيق الوظيفي عن تركيب "المبتدأ + الخبر"				
<table border="1"> <tr> <td>٤ - ٥</td><td>التطبيق الوظيفي عن تركيب "فعل + فاعل + مفعول به"</td></tr> </table>	٤ - ٥	التطبيق الوظيفي عن تركيب "فعل + فاعل + مفعول به"			
٤ - ٥	التطبيق الوظيفي عن تركيب "فعل + فاعل + مفعول به"				
<table border="1"> <tr> <td>٦ - ٧</td><td>التطبيق الوظيفي عن تركيب "فعل + نائب فاعل + مجرور"</td></tr> </table>	٦ - ٧	التطبيق الوظيفي عن تركيب "فعل + نائب فاعل + مجرور"			
٦ - ٧	التطبيق الوظيفي عن تركيب "فعل + نائب فاعل + مجرور"				
<table border="1"> <tr> <td>٨</td><td>المراجعة</td></tr> </table>	٨	المراجعة			
٨	المراجعة				
<table border="1"> <tr> <td>٩ - ١٠</td><td>التطبيق الوظيفي عن تركيب "كان وأخواتها + اسم + خبر"</td></tr> </table>	٩ - ١٠	التطبيق الوظيفي عن تركيب "كان وأخواتها + اسم + خبر"			
٩ - ١٠	التطبيق الوظيفي عن تركيب "كان وأخواتها + اسم + خبر"				
<table border="1"> <tr> <td>١١ - ١٢</td><td>التطبيق الوظيفي عن تركيب "إنَّ وأخواتها + اسم + خبر"</td></tr> </table>	١١ - ١٢	التطبيق الوظيفي عن تركيب "إنَّ وأخواتها + اسم + خبر"			
١١ - ١٢	التطبيق الوظيفي عن تركيب "إنَّ وأخواتها + اسم + خبر"				
<table border="1"> <tr> <td>١٣</td><td>التطبيق الوظيفي عن تراكيب "التوابع للأسماء"</td></tr> </table>	١٣	التطبيق الوظيفي عن تراكيب "التوابع للأسماء"			
١٣	التطبيق الوظيفي عن تراكيب "التوابع للأسماء"				
<table border="1"> <tr> <td>١٤</td><td>المراجعة</td></tr> </table>	١٤	المراجعة			
١٤	المراجعة				

٥. التعليقات والاقتراحات من الخبير في تصميم التدريس

حصل الباحث على التعليقات والاقتراحات من الخبير في تصميم التدريس وهو الدكتور الحاج أوريل بحرالدين الماجستير، كما يلي:

الجدول ٤.٣٠ : التعليقات من الخبير في تصميم التدريس وعملية التعديلات

الرقم	التعليقات	التعديلات
١.	- العبارات في مؤشرات الحصول لم تكن كاملة حيث لم تذكر فيها الدرجة (Degree) كمثال: ٢.١ أن يقرأ الطلبة النصوص أو الأمثلة التي تتضمن فيها المبتدأ والخبر قراءة صحيحة.	قد تم التنقيح لجميع مؤشرات الحصول بذكر الدرجة (Degree) في آخر كل عباراتها كمثال : ٢.١ أن يقرأ الطلبة النصوص أو الأمثلة التي تتضمن فيها المبتدأ والخبر
	٢.١ أن يقرأ الطلبة النصوص أو الأمثلة التي تتضمن فيها المبتدأ والخبر.	٢.٢ أن يعين الطلبة أنواع المبتدأ والخبر من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة تعيينا جيدا.
	٢.٢ أن يعين الطلبة علامات الإعراب وأنواع المبتدأ والخبر من النصوص أو الأمثلة المقروءة أو المسموعة.	٢.٣ أن يكتب الطلبة الجمل المفيدة التي تذكر فيها كل من المبتدأ والخبر كتابة سليمة.
	٢.٣ أن يكتب الطلبة الجمل المفيدة التي تذكر فيها كل من المبتدأ والخبر.	٢.٤ أن يطبق الطلبة تراكيب المبتدأ + الخبر في الجمل الوظيفية تطبيقا جيدا.
	٢.٤ أن يطبق الطلبة تراكيب المبتدأ + الجمل المفيدة التي تذكر فيها كل من المبتدأ والخبر.	- الطلبة = Audience - أن يكتب، أن يطبق، أن يقرأ، أن يعين = Behavior
	٢.٤ أن يطبق الطلبة تراكيب المبتدأ + الجمل	- النصوص، أنواع المبتدأ، الجمل

<p>الخبر في الجمل الوظيفية.</p> <p>- لا بد أن تتمثل فيها العناصر الأربعة "ABCD" كاملاً.</p> <p>A = Audience = الطلبة</p> <p>B = Behavior = السلوك</p> <p>C = Competency = الكفاءة</p> <p>D = Degree = الدرجة / القياس</p>	<p>المفيدة، تراكيب المبتدأ والخبر = Competency</p> <p>- قراءة صحيحة، تعييناً جيداً، كتابة سليمة، تطبيقاً جيداً = Degree</p>	
<p>٢. توجد الأخطاء القواعدية في عدة العبارات منها:</p> <p>- قرأت أحد عشر كتاب</p> <p>قد تم التنقيح بتصويب كل الأخطاء القواعدية في العبارات المذكورة، ومنها:</p> <p>- قرأت أحد عشر كتاباً (الأصح "كتاباً").</p>		
<p>٨. التثبيت في استعمال المصطلحات مثلاً، هل تستخدم كلمة الدارسون أم الطلبة.</p>	<p>قد تم التنقيح بتثبيت استخدام كلمة "الطلبة" في الأدوات التدريسية.</p>	
<p>٩. تقسيم الإنتاج إلى سبع وحدات وهي:</p> <p>- الوحدة الأولى</p> <p>- الوحدة الثانية</p> <p>- الوحدة الثالثة</p> <p>- الوحدة الرابعة</p> <p>- الوحدة الخامسة</p> <p>- الوحدة السادسة</p> <p>- الوحدة السابعة</p> <p>هذه التقسيمات مازالت غامضة،</p>	<p>قد تم التنقيح بتقسيم الوحدات إلى ١٤ محاضرة ولكل محاضرة موضوع الدرس، كما يلي:</p> <p>- المحاضرة الأولى : المدخل العام حول مادة النحو الوظيفي</p> <p>- المحاضرة الثانية : تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها "المبتدأ + الخبر."</p> <p>- المحاضرة الثالثة: تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها "المبتدأ + الخبر."</p> <p>- المحاضرة الرابعة : تكوين الجمل</p>	

<p>العربية التي تتضمن فيها "فعل + الفاعل + المفعول به".</p> <p>- المحاضرة الخامسة : تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها "فعل + الفاعل + المفعول به".</p> <p>- المحاضرة السادسة: تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها فعل + نائب الفاعل + جار ومجرور.</p> <p>- المحاضرة السابعة: تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها فعل + نائب الفاعل + جار ومجرور.</p> <p>- المحاضرة الثامنة: المراجعة</p> <p>- المحاضرة التاسعة: تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها "كان وأخواتها + اسمها + خبرها".</p> <p>- المحاضرة العاشرة : تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها "كان وأخواتها + اسمها + خبرها".</p> <p>- المحاضرة الحادية عشرة : تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها إنَّ + اسمها + خبرها.</p> <p>- المحاضرة الثانية عشرة: تكوين الجمل العربية التي تتضمن فيها إنَّ + اسمها + خبرها.</p> <p>- المحاضرة الثالثة عشر: تكوين الجمل</p>	<p>لأن المحاضرات تتكون من ١٤ - ١٦ محاضرة وليس في كل منها موضوع القواعد. وحذا لو قسمت وحدات وفق عدد المحاضرات حتى تكون واضحة لمن سيستخدم هذه الأدوات التدريسية في تدريس النحو الوظيفي.</p>
---	---

العربية التي تتضمن فيها تراكيب كل من أنواع التوابع في المحادثة والكتابة. - المحاضرة الرابعة عشر: المراجعة.		
--	--	--

٦. اقتراحات الطلبة وتعليقاتهم عن الإنتاج من خلال التجربة المحدودة

بعد ما قام الباحث بالتجربة المحدودة فطلب من الطلبة تعليقاتهم أو مداخلاتهم، فحصل على تعليقاتهم أو مداخلاتهم عن الإنتاج كما يلي:

الجدول ٤.٣١ : تعليقات الطلبة من خلال التجربة المحدودة وعملية التعديلات

الرقم	الملاحظات والاقتراحات	التعديلات
١.	حبذا لو كانت الصور المعروضة في الأدوات التدريسية مطبوعة ملونة.	قد تم التنقيح بتلوين الصور حتى تصبح الأدوات التدريسية جذابة.
٢.	قد نشعر بممل من الطرق المستخدمة فنحتاج إلى الألعاب اللغوية.	قد تم التنقيح بتقديم بعض الألعاب اللغوية وطبقها في عملية التدريس وكتبها في خطة التدريس اليومية، ومنها - تصنيف الكلمة (MENCIPTA (KALIMAT - إملأ معنى الصور (MENGISI (PESAN GAMBAR - كتابة الذكريات (MENULIS (KENANGAN إختصار القصة (MERINGKAS (CERITA).

<p>٣. الأعمال المطلوبة في ملف العمل</p> <p>كثير جدا ويحتاجون إلى التقصير.</p> <p>مثلا: الأعمال المطلوبة</p> <p>- لا تقل من ١٥٠ كلمة.</p> <p>(النسبة المئوية : ٣٥ %)</p> <p>- تكرر فيها ٢٠ تراكيب على الأقل من "المبتدأ + الخبر".</p> <p>(النسبة المئوية : ٣٥ %)</p> <p>- اسطر كل تراكيب "المبتدأ + الخبر".</p> <p>(النسبة المئوية : ٣٠ %).</p>	<p>٣. الأعمال المطلوبة في ملف العمل</p> <p>كثير جدا ويحتاجون إلى التقصير.</p> <p>مثلا: الأعمال المطلوبة</p> <p>- لا تقل من ١٥٠ كلمة.</p> <p>(النسبة المئوية : ٣٥ %)</p> <p>- تكرر فيها ٢٠ تراكيب على الأقل من "المبتدأ + الخبر".</p> <p>(النسبة المئوية : ٣٥ %)</p> <p>- اسطر كل تراكيب "المبتدأ + الخبر".</p> <p>(النسبة المئوية : ٣٠ %).</p>
<p>٤. الوسائل التعليمية محدودة، ونحتاج إلى الوسائل التعليمية المتنوعة.</p> <p>قد تم التنقيح بزيادة الوسائل التدريسية حتى أصبحت كما يلي: (١). جهاز العروض الإلكتروني (LCD). (٢). السبورة، (٣). القلم، (٤). الانترنت، (٥). الحاسوب، (٦). فيديو باللغة العربية، (٧). أوراق الأنشطة التعليمية، (٨). أوراق الملاحظة، (٩). الصور الملونة، (١٠). اللغز اللغوي.</p>	<p>٤. الوسائل التعليمية محدودة، ونحتاج إلى الوسائل التعليمية المتنوعة.</p> <p>قد تم التنقيح بزيادة الوسائل التدريسية حتى أصبحت كما يلي: (١). جهاز العروض الإلكتروني (LCD). (٢). السبورة، (٣). القلم، (٤). الانترنت، (٥). الحاسوب، (٦). فيديو باللغة العربية، (٧). أوراق الأنشطة التعليمية، (٨). أوراق الملاحظة، (٩). الصور الملونة، (١٠). اللغز اللغوي.</p>

ب. التعديلات في المرحلة الثانية

بعد القيام بتنقيح الإنتاج في المرحلة الأولى ثم طبقه الباحث مبدئياً لدى طلبة قسم اللغة العربية وأدبها كلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج فطلب منهم تعليقاتهم واقتراحاتهم عن الإنتاج المطور في التجربة الميدانية. وبعد هذه التجربة قدم الباحث الأدوات التدريسية إلى لجنة مناقشة نتائج البحث وحصل أيضاً على التعليقات والاقتراحات من الخبراء.

١. تعليقات الطلبة من خلال التجربة الميدانية

حصل الباحث على تعليقات الطلبة من خلال التجربة الميدانية، كما يلي:

الجدول ٤.٣٢ : تعليقات الطلبة من خلال التجربة الميدانية وعملية التعديلات

الرقم	التعليقات	التعديلات
١.	حبذا لو كانت الصور المعروضة في الإنتاج مطبوعة ملونة.	قد تم التنقيح بالصور الملونة مطبوعياً.
٢.	الورقة المستخدمة غير جذابة، وحبذا لو صيغت بالشكل العرضي	قد تم التنقيح بتغيير الورقة المستخدمة من الشكل الطولي إلى الشكل العرضي.
٣.	الحروف المستخدمة أصغر مما يلزم.	قد تم التنقيح بتخضيم الحروف من حجم ١٣ إلى ١٥

إضافة إلى ذلك قدم الطلبة آرائهم عن مزايا الإنتاج وعيوبه. ومن مزاياه عند رأيهم: (١). الأمثلة مقدمة على توجيه الفكرة واستنباط القواعد. (٢). عرض محتوى الدرس بالجدول تسهل الطلبة في فهم المادة، (٣). هذا النموذج يشجعنا تطبيق علوم النحو الوظيفي في حياتنا اليومية، (٤). طباعته الملونة تزيدها جمالا جذابا، (٥). الأمثلة المستعملة تسهل الطلبة في فهم القواعد، (٦). تعرض القواعد بأسلوب سهل الفهم، (٧). هذا النموذج يدفعنا في إلمام بمهارة الكتابة من

خلال مادة النحو الوظيفي، (٨). نجد كثيرا من الطرق التدريسية من خلال النموذج، (٩). هذه المواد تطبيقية، أي التطبيق أكثر من نظرية. (١٠). تعرض المواد بألوان مختلفة، وهذه تؤثر كثيرا في رغبة الطلبة لقراءتها مرارا، (١١). هذا النموذج يجعل الطلبة مشغولين في أداء الواجبات الكثيرة والمتنوعة، (١٢). هذا النموذج يدفعنا القيام بالتعاون لحل المشكلات الدراسية.

٢. تعليقات المناقشين من خلال مناقشة نتائج البحث

حصل الباحث على تعليقات المناقشين واقتراحاتهم من خلال مناقشة نتائج البحث، وهم (١). الأستاذ الدكتور الحاج نور المرتضى الماجستير، (١). الأستاذ الدكتور الحاج محمد عيّن الماجستير، (٣). الأستاذ الدكتور الحاج بحر الدين الماجستير، (٤). الدكتور الحاج شهداء صالح الماجستير، (٥) الدكتور الحاج محمد عبد الحميد الماجستير.

الجدول ٤.٣٣ : التعليقات من قبل المناقشين وعملية التعديلات

الرقم	التعليقات	التعديلات
١.	علامة الترقيم للأمر ليس — (!) كما تكون في اللغة الإندونيسية، بل بالنقطة (.) فقط.	قد تم التنقيح بتصويب كل الأخطاء الإملائية في العبارات الموجودة التي كانت فيها علامة الترقيم للأمر (!) والأصح بالنقطة (.) فقط
٢.	تسمية عنوان الإنتاج — "الأجهزة التدريسية" تحتاج إلى المراجعة، لأن كلمة "الأجهزة" تستخدم كثيرا للآلات الوسائطية.	قد تم التنقيح بتسمية عنوان الإنتاج المطور بـ "الأدوات التدريسية".

٣.	الأحسن أن يسمح اسم أستاذ المادة المكتوبة في المقرر الدراسي.	قد تم التنقيح بمسح اسم أستاذ المادة المكتوبة (الدكتور توركييس لوييس) في المقرر الدراسي.
٤.	أنشطة المدرس في جذب إنتباه الطلبة بمرحلة التشويق تحتاج إلى المراجعة كي يتضح وأكثر جذابة.	<p>قد تم التنقيح باتمام الأنشطة كما يلي:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ جذب الانتباه الطلبة من خلال: - طرح السؤال التأملي/العصف الذهني (Brainstorming) عن موضوع الدرس. - عرض عنوان الدرس في السبورة/الشاشة. - عرض اللغز على الشاشة أو عرض الصورة التأملية وجذابة. - استعراض الواجبات المنزلية من الطلبة. ■ ربط الدرس اليوم بالدرس السابق. ■ تقديم الكفاية الأساسية وأهداف الدرس. ■ تقسيم الطلبة إلى مجموعات عمل وفقاً للحاجة.
٥.	استخدام طريقة المباشرة غير مناسب.	قد تم التنقيح بمحو طريقة المباشرة من الطرق المستخدمة في الأدوات التدريسية.
٦.	الزمن المتاح لمرحلة التشويق يحتاج إلى الزيادة.	قد تم التنقيح بزيادة الزمن المتاح لمرحلة التشويق من ١٥ دقيقة إلى ٢٠ دقيقة.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج البحث

هذا البحث ينطلق من المشكلة التي تواجه الطلبة ومدرسي النحو. وتلك المشكلات هي انخفاض رغبة الطلبة وتحصيلهم الدراسي في تعلم النحو، وفي نفس الوقت يواجه مدرس النحو المشكلة في ترقية رغبة الطلبة وتحصيلهم الدراسي في تعلم النحو. يرى الباحث أن إحدى المحاولات لحل هذه المشكلة هي تحسين عملية تدريس النحو. تحسين عملية التدريس يتعلق كثيرا باختيار النموذج المناسب للطلبة وتقديم العلوم والحضارة، وهو نموذج التدريس القائم على نظريات التعلم. ومن هذه النظريات هي النظرية البنائية، واستناد تدريس النحو على النظرية البنائية يعدها الباحث أحسن محاولة تساعد في التغلب على الصعوبات التي تحول بين الطالب وبين إتقان درس النحو.

ولهذا الهدف ينبغي أن يقوم الباحث بتطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية من خلال البحث العلمي. والنموذج المطور في هذا البحث متحقق في الأدوات التدريسية المطورة التي تتكون من المقرر الدراسي وخطة التدريس اليومية ومحتوى الدرس والتقييم.

وللحصول على الأدوات التدريسية فقام الباحث بعملية دمج بين نموذج تصميم التدريس البنائي (C-ID) الذي طوره ويلس (Willis) في السنة ١٩٩٥م بخطواته الثلاث: (١). التعريف، (٢). التصميم والتطوير، (٣). النشر^{٢٤٤} و نموذج

²⁴⁴Wanda Ramansyah, "Pengembangan Bahan Ajar Mata Kuliah Strategi Pembelajaran Untuk Mahasiswa Pendidikan Guru Sekolah Dasar," *Jurnal Widyagogik*, Vol.1, No.1, (Januari-Juni 2013), hlm. 21; Kastam Syamsi "Model Perangkat Pembelajaran Menulis Berdasarkan Pendekatan Proses Genre Bagi Siswa SMP 1," *Litera, Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, dan Pembelajarannya*, Vol. 11, Nomor 2, (Oktober 2012), hlm. 9.

Four-D's الذي طوره سفاسيلم تياغاراجان (Sivasailam Thiagarajan) وآخرون في السنة ١٩٧٤م^{٢٤٥} بخطواته الأربع: التعريف والتصميم والتطوير والنشر.

اختار الباحث نموذج تصميم التدريس البنائي (C-ID) لأن النموذج المطور هو القائم على النظرية البنائية. واستخدم نموذج *Four-D's* لأنه أنسب النموذج لتطوير الأدوات التدريسية، كما يرى تريانتو وأ. بدر الدين أن بعض المزايا من نموذج *Four-D's* هو يستخدم لتطوير الأدوات التدريسية وليس لتطوير نظام التدريس.^{٢٤٦} لذلك اندمج الباحث نموذج تصميم التدريس البنائي ونموذج *Four-D's* لتطوير الإنتاج بعد القيام بالتعديلات. فابتدأ البحث بمرحلة التعريف بأربع خطوات، ثم مرحلة التصميم بأربع خطوات، ثم مرحلة التطوير بأربع خطوات، ثم مرحلة النشر بثلاث خطوات. استهدف تطوير نموذج تدريس النحو لتسهيل الطلبة في إتقان مهارة الكتابة من خلال تعلم النحو الوظيفي القائم على نظرية التعلم البنائية. وكذلك لتسهيل المدرسين في تدريس النحو الوظيفي من خلال استخدام الأدوات التدريسية لمادة النحو الوظيفي.

سار البحث لدى الطلبة في المرحلة السابعة بقسم اللغة العربية وأدائها كلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. وقرر الباحث أن عينة البحث هم الطلبة في تخصص اللسانيات بقسم اللغة العربية وأدائها الذين يتكونون من سبعة وخمسين (٥٧) طالبا.

من خلال نتيجة الملاحظة تدل على أن عملية التدريس سارت على خطوات التدريس البنائية؛ حيث أن الدرس يبدأه المدرس بالتشويق من خلال العصف الذهني

²⁴⁵Bustang Buhari, "Four-D Model (Model Pengembangan Perangkat Pembelajaran dari Thiagarajan, dkk)" <https://bustangbuhari.wordpress.com/2011/08/25/four-d-model-model-pengembangan-perangkat-pembelajaran-dari-thiagarajan-dkk/>, diakses pada tanggal 27 Juni 2015

²⁴⁶Tiranto, *Mendesain Model Pembelajaran Inovatif – Progresif, Konsep, Landasan, dan Implementasinya pada Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP)*, (Cet. VI; Jakarta: Kencana Prenada Media Group, 2013), hlm. 189.; Andy Rusdi, "Model Pengembangan Perangkat Pembelajaran," <https://anrusmath.wordpress.com/2008/08/16/pengembangan/>, diakses tanggal 28 Juni 2015; A. Badarudin, "Model Pengembangan Perangkat Desain Pembelajaran" <http://badarudinalbanna.wordpress.com/2010/04/22/model-pengembangan-perangkat-desain-pembelajaran/>, diakses pada tanggal 28 Juni 2015.

(Brainstorming) ليعرف به المعرفة القبلية من الطلاب عن المادة. ثم يتيح الفرص الكثيرة لدى الطلبة في استكشاف المصادر فرديا أو اجتماعيا من خلال الدراسة المكتبية أو التمثيل أو المناقشة. البيانات المعلوماتية المحسولة عليها يجعلها الطلبة مادة للقيام بالمناقشة بين المجموعات الفصلية. والخطوة الأخيرة هي التقييم حيث يحتوي هذا الجزء على الأسئلة أو غيرها من الوسائل التي يمكن أن يستخدمها المدرس لقياس مدى تحقق أهداف التدريس. هذه كلها من خصائص التدريس البنائي.

أما نتائج البحث والتطوير التي سيقوم الباحث بمناقشتها في هذا الباب فهي كما يلي:

أ. جودة النموذج المطور

قد قوّمه خبير تدريس البنائي بتقدير جيد وكذلك تقويم من خبير تدريس النحو، بينما خبير تدريس النحو الوظيفي أو مستخدم الإنتاج والخبير في تصميم الأدوات التدريسية قوّماه بتقدير جيد جدا. ومعدل النتائج من تحكيم الخبراء (٨٨،٥) يدل أن جودة الإنتاج كانت جيد جدا؛ وهو صالح لاستخدام بقليل من التنقيح أو بدونه.

حصل الإنتاج على هذه الجودة العالية وفقا لتوفير عناصر النموذج الجيد فيه. هذا منسجم بما يراه تريانتو (Trianto) نقلا عن نيفين (Nieveen) أن النموذج المطور يعتبر أنه جيدا إذا توافر المعايير الآتية: " (١). الصدق (Valid)، وهذا المعايير يتعلق بالسؤال: هل اعتمد نموذج مطور على النظرية المنطقية القويمة؟. وهل يوجد فيه الثبات الداخلية؟، (٢). تمكن التنفيذ (Aflikatif)، أي يدل على الحقيقة على أن ما هو المطلوب به قابل للتنفيذ. (٣). فعال (Efektif)، أي معتمد على انفعالات الخبرة ويعتبر أن النموذج المصمم هو فعال، ويؤتي هذا النموذج في تطبيقه النتيجة المنشودة.^{٢٤٧}

²⁴⁷Trinato, Model – Model Pembelajaran Inovatif Berorientasi Konstruktivistik, Konsep Landasan Teoritis Praktis dan Implementasinya, (Cet. V; Jakarta: Pustaka, 2011), hlm. 8.

بالإضافة إلى توفير عناصر النموذج الجيد قد يتضمن فيه مكونات الإنتاج، كما ذهب ثاني إلى أن كل نموذج له أربع مكونات، وهي: "

- (١). المرحلة (*Sintak*)، أي الخطوات في تنفيذ النموذج في خلال عملية التدريس من بدايته إلى نهايته ويتصور فيه أنشطة المدرس والطلبة تصورا واضحا. (٢). النظام الاجتماعي (*Sosial Sistem*)، أي يتصور فيه المواصلة بين المدرس والدارسين ووظيفة كل منهم. (٣). مبدأ الاستجابة (*Prinsip Reaksi*)، أي المعلومات التي يستفيد منها المدرس في احترام ما فعله الطلبة من أنشطة التعلم، (٤). نظام الداعم (*Sistem Pendukung*)، أي وصف الحالة الداعمة التي يحتاج إليها في تنفيذ النموذج. (٥). أثر (*Dampak*)، أي عند كل نموذج الآثار التدريسية والآثار التابعة. أما الآثار التدريسية فهي الآثار المباشرة الإنتاجية من الأنشطة المعقدة. وأما الآثار التابعة فهي الآثار الإنتاجية من خلال المواصلة مع بيئة التعلم.^{٢٤٨}

قد تصورت المراحل الخمس في هذا النموذج؛ التشويق والاستكشاف والتفسير والتوسع والتقييم. وقد تصورت فيه أنشطة المدرس والطلبة تصورا واضحا في خلال عملية التدريس من بدايته إلى نهايته.

قد تمثل في هذا النموذج النظام الاجتماعي من وظيفة كل المدرس والدارسين. وظيفة المدرس ليس نقل المعلومات إلى أذهان التلاميذ بل هو مسهل للتدريس ومنظمه حتى يتعلم الطلبة بسهولة. ووظيفة الدارسين هي بناء الفكرة والفهم من خلال الاختبارات المعقدة؛ الشفهية، التحريرية، وملف العمل.

مبدأ الاستجابة المتضمنة في هذا النموذج يتصور في وجود المعلومات التي يستفيد منها المدرس في احترام ما فعله الطلبة من أنشطة التعلم. وأما نظام الداعم

²⁴⁸Ridwan Abdullah Sani, *Inovasi Pembelajaran*, (Cet. I; Jakarta: Bumi Aksara, 2013), hlm. 106.

الموجود في هذا النموذج فهو الوسائل الجاهزة والمستخدمة في عملية التدريس. هذه الوسائل قد عرضها الباحث في كل خطة التدريس اليومية. وهذه الوسائل محتاجة في تنفيذ النموذج.

وأما عنصر الأثر في هذا النموذج فهو ترقية دافعية الطلبة وتحصيلهم الدراسي بعد اشتراكهم في التدريس القائم على نظرية التعلم البنائية. هذا الأثر مليئة بالمعاني، كما دل عليه نتيجة الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

ومن ناحية أخرى كان النموذج المطور والمطبق بالمستوى الجامعي مناسب مع نظرية التعلم البنائية. لأن الباحث يرى أن استخدام البنائية كنظرية أو مدخل التدريس لا بد من أن يكون الطلبة لديهم الاختبارات. بالنسبة إلى تطوير نموذج تدريس النحو الوظيفي في هذا البحث، فإن الطلبة قد تعلموا النحو أربع مرات قبل هذه المادة، لذلك قد كان لديهم خبرات كثيرة في تعلم النحو. وبناء على تقييم الطلبة عن النموذج البنائي معظمهم يرون أن نموذج التدريس موافق بما يحتاجون إليه. هذا مناسب مع قول الضوي:

"المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذو المعنى. فالخبرة هي المحور الأساسي لمعرفة الفرد، لذا فالمعنى المتكون لدى المتعلم يتأثر بخبراته السابقة كما يتأثر بالسياق الذي يكتسب فيه هذا المعنى، والتلميذ يستخدم معلوماته ومعارفه في بناء المعرفة الجديدة التي يقتنع بها، والمعلم لا يستطيع أن يدرس المعرفة ويتوقع استيعابها بواسطة تلاميذه، ولكن يجب أن توفق بينها وبين معارف تلاميذه السابقة لتحديث عملية الفهم والاستيعاب." ٢٤٩

^{٢٤٩} منيف خضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، إستراتيجيات التدريس الحديثة نماذج للتقويم البنائي، (الطبعة الأولى؛ رياض: فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ٢٠١٣م)، ص. ٢٨.

فضلا عن ذلك فإن التعلم في المستوى الجامعي يختلف من المستويات التربوية قبل الجامعي: (١). من حيث المستهدفين، (٢). من حيث الموضوعات/المحتوى، (٣). من حيث عبء التعلم، أي: أن يستلزم الطلبة في المستوى الجامعي أن يكون أنشط وأفعل من الأستاذ الذي يعلمهم في اكتساب المهارات اللغوية. هذا المفهوم ملائم بمفهوم نظرية التعلم البنائية حيث يذهب إلى أن الطلبة يبني فكرته نفسه من خلال خبراته. قال سويونو "يبني الفرد الواعي المعرفة اعتمادا على خبرته الخاصة، ولايستقبلها بصورة سليمة من الآخرين." ٢٥٠

دور المدرس في التدريس البنائي هو المسهل ومجهز الأدوات التدريسية وبيئة التدريس، وفي حين، فإن دور الطالب هو باحث نشاط في حل المشكلات التي تواجه الطلبة والمدرس. وانسجاما مع ذلك قول عبد الله:

"إن التعليم في القرن الحالي -الحادي والعشرين- يتوجه نحو توظيف التعليم المدرسي في مجالات الحياة، واستخدام التكنولوجيا والعديد من الأهداف التي لا تعتمد على الحفظ والتلقين، بل تمتد وتتعمق أكثر في عمليتي التعليم والتعلم الفعال القائم على نظريات تعليمية متحددة بما يطلب من المؤسسات التعليمية إعادة النظر في برامجها وتطويرها؛ كي تفي بحاجات الحياة العصرية ومواكبة المتغيرات العالمية التي تستدعي إلى تطبيق تعليم من نوع جديد في كل مراحل وأنواع التعليم." ٢٥١

الطالب في ضوء النظرية البنائية باحث إيجابي، لذلك فدور المدرس جعل المفاهيم واضحة، فهو ليس ملقنا بل موجهها ومرشدا، كما أنه منظم لبيئة التعلم، وموفر لأدوات التعليم، ومشارك في إدارة التعلم وتقويمه.

²⁵⁰Suyono dan Hariyanto, *Belajar dan Pembelajaran, Teori dan Konsep Dasar*, (Cet. IV; Bandung: PT. Remaja Rosdakarya, 2014), hlm. 105.

^{٢٥١}زكريا حسن عبد الحسين عبد الله، *البنائية وعلاقتها بعملية التعليم والتعلم*، (مملكة البحرين: وزارة التربية والتعليم إدارة الإشراف التربوي قسم نظام الفصل، ٢٠١٠م)، ص. ٢.

ب. تناسب النموذج المطور بمبادئ نظرية التعلم البنائية

النموذج المطور من الأدوات التدريسية لها خصائص تختلف مع الأدوات التدريسية التقليدية حيث يتمثل في كل أدواتها روح النظرية البنائية. النظرية البنائية هي نظرية تقوم على أن التعلم لا يتم عن طريق النقل الآلي للمعرفة من المدرس إلى الطلبة، وإنما عن طريق بناء الطلبة معنى لما يتعلمه بنفسه بناءً على خبراته ومعارفه السابقة.

١. المقرر الدراسي

كما هو المعروف أن عملية التدريس تمر بثلاث مراحل وهي (١). التخطيط، (٢). التنفيذ، (٣). التقويم. هذه المراحل الثلاث تتصور في المقرر الدراسي، ويندرج منه خطة التدريس ومحتوى الدرس والتقويم. هذه المكونات سميت بالأدوات التدريسية.

طور الباحث المقرر الدراسي معتمداً على قانون الوزير التربية والتعليم لجمهورية إندونيسيا نمرة ٥٦ سنة ٢٠١٣م الذي يشمل على: (١). معيار الكفاية، (٢). الكفاية الأساسية، (٣). محتوى الدرس، (٤). المؤشرات، (٥). أنشطة التدريس، (٦). التقويم/التقييم، (٧). الزمن، (٨). المصادر الدراسية.

المقرر الدراسي مسائر على مبادئ تطويره، كما يلي: (١). كان المقرر الدراسي المطور علمية؛ أي: جميع المحتويات والأنشطة فيه قابل لمهام بصفة علمية، (٢). كان المقرر الدراسي المطور مطابقة؛ أي: إن مضمون المقرر الدراسي وترتيب عرض المحتوى ملائم بتنشئة فكرة الطلبة وخبراتهم، (٣). كان المقرر الدراسي المطور منظمة؛ أي: إن مكونات المقرر الدراسي تتواصل البعض على بعض للحصول على الكفايات المحدودة، (٤). كان المقرر الدراسي المطور ثبوتاً؛ أي: هناك ثبوت متين بين الأجزاء التالية وهي الكفاية الأساسية والمؤشرات والمحتويات والأنشطة والمصادر الدراسية والتقويم، (٥). كان المقرر الدراسي

المطور كفاية؛ أي: أن اشتمال المؤشرات والمحتويات والأنشطة والمصادر الدراسية والتقويم صح في الأذهان للحصول على الكفاية الأساسية، (٦). كان المقرر الدراسي المطور سياقياً؛ أي: يهتم الباحث بتطور العلوم والمعرفة وظواهر الحياة الإنسانية في تنظيم اشتمال المؤشرات والمحتويات والأنشطة والمصادر الدراسية والتقويم، (٧). كان المقرر الدراسي المطور بصفة لا مركزية؛ أي: يعتمد الباحث على احتياج الجامعة وخلفية الطلبة والمنهج الدراسي في تطوير المقرر الدراسي.

هذه المبادئ ملائم بما ذهب إليها كل من داروانتو وأريس دوي جهيونو، هي (١). العلمية، (٢). المطابقة، (٣). المنظمة، (٤). الثبوت، (٥). الكفاية، (٦). السياقي، (٧). لا مركزية.^{٢٥٢} فخاصية المقرر الدراسي تتصور في أنشطة التدريس ونوع التقويم. ظهرت في أنشطة التدريس عملية التشويق والاستكشاف والتفسير والتوسع، هذه الأنشطة من خصائص التعلم البنائية، بينما عملية التقويم تجري على شكل تكاملي ولا يتجزأ من عملية التدريس، وهذه من خصائص النظرية البنائية.

٢. خطة التدريس اليومية

خطة التدريس اليومية هي عملية تصور مسبق للموقف التعليمي التعليمي لتحقيق الأهداف، وقوام هذه العملية تحديد الأهداف واختيار أساليب تحقيقها وتقويم مدى تحققها في فترة زمنية معلومة ومستوى محدد من التلاميذ.

بناء على ما سبق ذكره أن الخبر في تصميم الأدوات التدريسية قد أعطى نتيجة ٤ (جيد جدا) لعشرين سؤالاً، ونتيجة ٣ (جيد) لخمس أسئلة، ولا يعطى نتيجة ٢ (مقبول) و ١ (ناقص) ولو واحدا لهذا الإنتاج. ومجموع النتيجة من الخبر في التدريس البنائي هو ٩٥ (خمسة وتسعون). اعتماداً على هذه النتيجة فاستنتج

²⁵²Daryanto dan Aris Dwicahyono, *Pengembangan Perangkat Pembelajaran (Silabus, RPP, PHB, Bahan Ajar)*, (Cet. I; Yogyakarta: Penerbit Gava Media, 2014), hlm. 8 – 9.

الباحث أن النموذج المطور يعتبر جيد جدا وصالح لاستخدامه بقليل من التنقيح أو بدونه.

يرى الباحث أن الخبير يعطي الدرجة العالية لهذه خطة التدريس اليومية لتوفيرها من مكوناتها: "(١). العينية، (٢). معيار الكفاية، (٣). الكفاية الأساسية، (٤). أهداف الدرس، (٥). محتوى الدرس، (٦). طرائق التدريس، (٧). أنشطة التدريس، (٨). الزمن، (٩). المصادر الدراسية، (١٠). التقويم." ٢٥٣

وبالإضافة إلى ذلك فإن خطة التدريس اليومية المطورة كما سبق ذكرها قد توفرت فيها المكونات الروتينية والمكونات الفنية. يرى مفلح "إن مكونات الخطة التدريسية تتكون من المكونات الروتينية والمكونات الفنية. وأما المكونات الروتينية فهي: (١). عنوان الدرس، (٢). التاريخ، (٣). الزمن، (٤). الصف والفصل والقسم. وأما المكونات الفنية فهي: (١). أهداف التعلم، (٢). إجراءات التدريس، (٣). المواد والأجهزة التعليمية، (٤). تقويم التعلم، (٥). الواجبات المنزلية، (٦). زمن التدريس." ٢٥٤

هذه الخطة التدريسية المطورة نوع من نوعي خطط التدريس؛ التخطيط بعيد المدى، لأنها طورت لأربع عشرة محاضرة أو لفصل دراسي. يرى قنديل هي التخطيط الذي يتم لفصل دراسي (حول أربعة أشهر)، ويقوم المعلمون بهذا النوع من التخطيط تحت عنوان توزيع المقرر وذلك في أو كل فصل دراسي. والنوع الثاني من خطط التدريس هو التخطيط قصير المدى، وهو التخطيط الذي يتم لفترة وجيزة، كالتخطيط الأسبوعي، أو التخطيط اليومي الذي يتم من أجل درس واحد أو درسين. ٢٥٥

²⁵³Daryanto dan Aris Dwicahyono, *Pengembangan Perangkat Pembelajaran*, hlm. 95 – 101.

^{٢٥٤}غازي مفلح، دليل تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام، (الطبعة الأولى؛ الرياض: مكتبة الرشد ناشرون، ٢٠٠٧م)،

ص. ١٧ - ١٨

^{٢٥٥}يس عبد الرحمن قنديل، التدريس وإعداد المعلم، (الطبعة الثانية؛ الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر،

٢٠٠٠م)، ص. ١٢٩ - ١٢٩.

تلك خطوات التدريس المطورة كانت مطابقة بما قدمتها مرأة صالحة وآخرون في نتيجة بحثهم، أن أنشطة التدريس القائم على البنائية عندها خصائص كما يلي: (١). أنشطة التدريس تتيح الفرصة للطلبة في تقديم آرائه ذاتيا، (٢). أنشطة التدريس تتيح الفرصة للطلبة في تفكير خبرته حتى يصبح أكثر ابتكاريا، (٣). أنشطة التدريس تتيح الفرصة للطلبة في تجربة آراء جديدة، (٤). أنشطة التدريس تتيح الطلبة الخبرة الجديدة المتعلقة بخبراته القديمة. (٥). أنشطة التدريس تحت الطلبة في تفكير تغير آرائهم. (٦). أنشطة التدريس تهئ بيئة التعلم الهادئة.^{٢٥٦}

إن المضمون الأساسي للنموذج البنائي هو الأفراد الذين يشتركون في تعلم نشط، وفي مجموعات تعاونية بإمكانهم اكتساب المعرفة وبناء المعنى بأنفسهم ، ولذلك يركز هذا النموذج على أن يكون التعلم عملية نشطة تتم في بيئة تعاونية، ولا شك أن التعلم التعاوني جانب أساسي في أغلب مراحل النموذج.

تبدأ مرحلة التشويق بطرح الأسئلة لدى الطلبة لأنه من الضروري أن يعرف المعلم كيفية بناء كل متعلم لمعرفته حينئذ يمكن مساعدته أن يكتسب الخبرة الجديدة. ويتم ذلك بأن يقدم المعلم بعض الأسئلة الكاشفة التي توضح إن كان لديه خبرة سابقة وبنيات لها علاقة بالموضوع الجديد من عدمه. وهذا بالضرورة يستلزم قيام المعلم بتنفيذ بعض الأنشطة الكاشفة لذلك والتي تعد بمثابة استبانة توضح له مستوى المتعلمين ومدى خبراتهم السابقة.

تصورت أدوار المدرس البنائي في تلك خطة التدريس اليومية: (١). كمسهل، (٢). كمكتشف، (٣). كمدير، (١). كمرجعية.^{٢٥٧}

²⁵⁶Mar'atun Sholihah, dkk. Pengembangan Bahan Ajar Berbasis Konstruktivisme Dengan Mengoptimalkan Kecerdasan Majemuk Untuk Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis dan Prestasi Belajar Siswa SMP Bab Bunyi. Laporan Penelitian. (Malang: Universitas Negeri Malang, 2013), hlm. 6-7.

^{٢٥٧}وليد السيد، "المنافسات في سوق العمل لخريجي أقسام اللغة العربية : بين الفرص والتحديات"، ورقة العمل، قدمت في الندوة الدولية بمناسبة الاحتفال باليوم العالمي للغة العربية، تاريخ ١٨ ديسمبر ٢٠١٥، (مالانج: جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، ٢٠١٥م)، ص. ٣ - ٤.

إن ملامح المدرس كمسهل : (١). إتاحة أدوات اكتساب المهارات اللغوية، (٢). إتاحة مصادر المعلومات المناسبة للطلبة، (٣). إرشاد الطلبة لوسائل تعليمية ووسائل شيقة وجذابة، (٤). توجيه الطلبة المباشر وغير المباشر لطرق اكتساب اللغة ومهاراتها.

ملامح المدرس كمكتشف هي : (١). مداولة البحث والاتصال بمصادر المعرفة ومصادر الدعم في تدريس النحو، (٢). محاكاة انتاج اللغات الأخرى في تعليم لغتهم كلغة ثانية، (٣). الاطلاع على توصيات المؤتمرات والفعاليات التي تعينه على القيام برسائله، (٤). اعداد أدوات الكشف من قوميس حديثة ودوريات بحثية والحديد من المناهج.

وملامح المدرس كمدير هي: (١). المدرس كمخطط، (٢). المدرس كقائد، (٣). المدرس كمنسق، المدرس كمنظم. بينما ملامح المدرس كمرجعية هي: (١). التمكن من علوم اللغة العربية الأساسية ومهارات اللغة الأربعة، (٢). جاهزية الرد حال السؤال خاصة في الأسئلة الشائعة، (٣). الدراية بتصنيف علوم اللغة العربية وفروعها الحديثة وخاصة علم اللغة، (٤). الدراية والإلمام بمكتبة علمية لغوية تصلح لتوجيه الطلاب إليها.

والمدرس كمسهل بأن يتفاعل في العملية البنائية مع كل واحد من طلابه على حده لكي يرى كيف يقوم كل منهم ببناء المعرفة. ويساعد المتعلم على تشكيل المعلومة وإضافة صفة الذاتية عليها وبالطريقة التي تروق لكل منهم من خلال استخدام المعلم لبعض التوجيهات البسيطة.

٣. محتوى الدرس

قد اختار الباحث نظرية التعلم البنائية كمنطلق أو مبدأ لتطوير نموذج تدريس النحو الوظيفي. لأن الباحث يرى أن ماهية النحو الوظيفي هي التطبيق الوظيفي عن علوم النحو، وذلك لا بد من أن يكون تدريسه قائما على نظرية

تجعل الطلبة ناشطين في التعلم. ونظرية التعلم التي تجعل الطلبة ناشطين في التعلم هي نظرية البنائية. هذا الاستنباط أيده معظم المربين، منهم جينيبي ماري جنوسون يقول أن النظرية البنائية هي "مجموعة من عملية التربية والتعليم والتدريسية التي يتمحور حول المتعلم، أي التدريس الذي يقوم على العلمية التفاعلية مع مراعاة ميول الطلاب واحتياجاتهم".^{٢٥٨} كذلك قول الضوي نقلا عن المعجم الدولي يقول أن البنائية "رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة".^{٢٥٩} وكذلك سويونو وهاريانتو يقول أن البنائية: "فلسفة التعلم القائمة على الافتراض القائل بأننا نبي فهمنا للعالم الذي نعيش فيه بالاعتماد على خبراتنا".^{٢٦٠}

إن معنى النحو الوظيفي هو التطبيق الوظيفي كما يعرفه كل من عاشور والحوامدة أنه "اكتساب التلاميذ مهارات القواعد التي تساعد على إتقان المهارات الأربعة: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة. وبعبارة أخرى هو الموضوعات النحوية المستعملة في لغة التلاميذ تحدثا وكتابة بحيث تستخدم استخدما سليما في الإعراب والتراكيب، والربط ليرز المعنى واضحا مفهوما".^{٢٦١}

ويختار نموذج التعلم البنائي إذا يراد التدريس لـ: (١). فهم المعلومات الأساسية، (٢). تطبيق المعلومات في مواطن / سياقات جديدة، (٣). تعديل الفهم والتصورات القبلية الخطأ، (٤). تنمية مهارات البحث العلمي، (٥). تنمية أنواع التفكير، (٦). تنمية الاتجاه نحو موضوع الدرس، (٧). تنمية مهارات المناقشة والحوار أو العمل الجماعي أو عمل الفريق.

²⁵⁸Genevieve Marie Johnson, *Constructivist Remediation: Correction in Context, International Journal of Special Education*, 2004, Vo. 19 No. 1, p. 72

^{٢٥٩} منيف حضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، استراتيجيات التدريس الحديثة ونماذج للتقويم البنائي، (الطبعة الأولى؛ رياض: فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ٢٠١٣م)، ص. ١٨.

²⁶⁰Suyono dan Hariyanto, *Belajar dan Pembelajaran, Teori dan Konsep Dasar*, hlm. 105

^{٢٦١} راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق، (الطبعة الثالثة؛ عمان: دار المشيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠١٠م)، ص. ١٠٥.

انطلاقاً مما يراه الباحث أن معنى النحو الوظيفي هو التطبيق الوظيفي عن علوم النحو، فرتب الباحث موضوعات النحو الوظيفي في هذا البحث التي تختلف مع موضوعات النحو الوظيفي التي رتبها رجال القسم وأستاذ النحو الوظيفي.

قد رتب الباحث الموضوعات -كما ذكر في الفصل الرابع- وطبقها لدى الطلبة وطلب منهم التعليقات عنها، فحصل على أن معظم الطلبة يرون أن الموضوعات في محتوى الدرس شائعة وتُستعمل كثيرة في حياتهم اليومية.

لذلك استخلص الباحث أن الموضوعات المطورة مطابقة بخصائص تدريس النحو الوظيفي يعني كثيرة الأنماط المناسبة بيئة الطلبة ويمكن لهم استعمالها في الحديث والكتابة حتى يكون النحو وظيفياً لهم، أي علينا أن نجتنب تدريس النحو الذي يتم تدريسه للتلاميذ في المدرسة ولا تحقق هدفاً وظيفياً في حياتهم اليومية. فالنحو الوظيفي حيث أن موضوعاته المستعملة في لغة التلاميذ تحدثاً وكتابة بحيث تستخدم استخداماً سليماً في الإعراب والتركيب والربط ليرز المعنى واضحاً مفهوماً، وذلك من خلال: (١). أن ننطلق في تدريسنا من خبرة متصلة بغرض من أغراض المتعلمين أو لسد حاجة لديهم، (٢). أن تكون الاستجابة المراد من التلاميذ القيام بها في أثناء الخبرة في نطاق استعدادهم، (٣). التركيز على ممارسة السلوك المراد تعلمه من الطلاب، (٤). عرض مواقف لغوية لاستعمال القاعدة والتدريب عليها، (٥). تدريس النحو في ظل الأساليب أي باختبار قطعة مشتملة على أمثلة القاعدة النحوية.

هذه النتيجة منسجمة بنتيجة البحث من المطرفي وهو يقول :

"يكون محتوى التعليم في صورة مهام أو مشكلات ذات صلة بحياة التلاميذ وواقعهم، وكلما ارتبطت هذه المشكلات بواقع التلاميذ كان المحتوى أكثر فاعلية وأتاح الفرصة للبحث عن المعرفة في صورة حلول للمشكلات، وبالتالي يتيح الفرصة لهم لبناء المعرفة بأنفسهم. وفي هذا

الصدد فإن مواد تدريس النحو يختارها الباحث الموضوعات الشائعة استعمالها في حياة الطلبة كمثال استخدام الخبر مقدم ومبتدأ مؤخر من خلال الكلمات الاستفهامية وغيرها.^{٢٦٢}

مجموعة القواعد التي تؤدي إلى الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل؛ ليسلم اللسان من اللحن أثناء النطق، ويسلم القلم من الخطأ عند الكتابة.^{٢٦٣}

ومن ناحية أخرى، طور الباحث محتوى الدرس على الطريقة الاستقرائية. قد تعرف معظم الطلبة بأن محتوى درس النحو الوظيفي الذي يدرسونها في خلال التجربة المحدودة والميدانية، نظم على الطريقة الاستقرائية. ومعدل النتيجة من هذه المؤشرة هو ٤،٠٥، هذه النتيجة تدل على أن درجة الإنتاج جيد جدا. قال عطا "تقوم الطريقة الاستقرائية على أساس انتقال الفكر من الجزئيات إلى القاعدة العامة، ومن تتبع الحالات الخاصة للوصول إلى الأحكام العامة، وهي دراسة الأمثلة ثم من خلال الأمثلة نستنبط القاعدة."^{٢٦٤}

يتميز محتوى درس النحو الوظيفي المطور من كتب النحو الوظيفي الآخرين، حيث أنه مؤلف بالطريقة الاستقرائية، وفي حين أن كتب النحو الوظيفي المنتشرة أكثرها مولفة بالطريقة القياسية. أعد الباحث محتوى الدرس بالطريقة الاستقرائية معتمدا على وصف استراتيجيات التعلم البنائي.

^{٢٦٢} غازي بن صلاح بن هليل المطرفي، "أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط"، رسالة الدكتوراه، المملكة العربية السعودية: كلية التربية جامعة أم القرى، (١٤٢٧هـ/

١٤٢٨هـ)، ص. ١٤٦

^{٢٦٣} "مشكلات تدريس النحو العربي وعلاجها"، http://www.alukah.net/literature_language/0/، 46327/ تم التحميل

في التاريخ ٢٤ ديسمبر ٢٠١٥م.

^{٢٦٤} إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، المجلد الثاني، (الطبعة الثالثة؛ القاهرة: مكتبة النهضة المصرية،

١٩٩٦م)، ص. ٨٧.

استخدام الطريقة الاستقرائية في تعليم النحو هو من أساليب تدريس النحو المقترح في هذا القرن، أي التركيز على الاستقراء والبعد قدر الإمكان عن النهج الفلسفي والمنطقي في تدريس القواعد النحوية؛ لأنها تفتقر إلى تمرس الطالب بالملاحظة العامة كما في الاستقراء.

قال بحرالدين "إن من خصائص الاستراتيجية تعلم البنائي هي "عملية القمة لأسفل" (*Top-down processing*) ، أي يتعلم الطلبة من مشكلات دقيقة ليحصل على الاستنباط أو المهارة المحتاجة.^{٢٦٥} كان محتوى درس النحو الوظيفي المطور وفقا للبنائية في صورة مهام أو مشكلات حقيقية ذات صلة بحياة الطلبة ودافعيتهم، أو ظواهر طبيعية.

بالإضافة إلى ذلك، فإن محتوى درس النحو الوظيفي المطور مؤلفة على الأنماط أو التراكيب النحوية وليس بعرض إعراب الموضوعات النحوية واحدا بعد واحد كمثال عرض الدروس في الكتب النحوية، مثلا الدرس الأول المبتدأ و الدرس الثاني الخبر و الدرس الثالث كان وأخواتها وغيرها، بل يرتب الباحث المحتوى على سبيل التراكيب النحوية، كمثال الدرس الأول تراكيب مبتدأ + خبر، الدرس الثاني تراكيب فعل + فاعل + مفعول به، والدرس الثالث تراكيب فعل + نائب الفاعل + جار مجرور وغيرها.

إن تراكيب اللغة هي القوالب الناتجة عن اجتماع الوحدات اللغوية، وهو استعمال شاع في تعليم اللغات للدلالة على قواعد اللغة، ولاسيما في مستوى المبتدئين، الذين يعلّمون هذه القوالب الوظيفية الشائعة دون الدخول في مصطلحات النحو النظرية. يلخص لنا الدكتور محمد الخولي هذا الفرق فيما يلي:

(أ) الجملة قول حقيقي ، في حين أن القالب (أو التركيب) هو الصيغة الكامنة خلف الجملة.

²⁶⁵Baharuddin dan Nur Wahyuni, *Teori Belajar & Pembelajaran*, (Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 1997), hlm. 127.

(ب) يوجد في أية لغة عدد لا نهائي من الجمل التي سبق نطقها أو التي سيقع نطقها في المستقبل، أما عدد القوالب في أية لغة فهو عدد محدود ومعروف.

(ج) لكل جملة قالب واحد يطابقها، ولكن لكل قالب عدد لا نهائي من الجمل التي تطابقه. فإذا قلنا "فرح الطالب فرحا" فهذه الجملة يقابلها قالب واحد هو (فعل + فاعل + مفعول مطلق) ولكن هذا القالب الأخير تتطابق معه ملايين الجمل في اللغة.

ترتيب محتوى المادة النحوية على أساس وظيفي كما ذكر إنه أيضا معتمد على المدخل الإتصالي، بينما كان هذا المدخل مستندا إلى الفلسفة البنائي. العصيلي يقول إن من خصائص القواعد التي يقوم على المدخل الإتصالي هي: "(١). اختيار محتوى المادة اللغوية، ثم ترتيبها، وتقديمها على أساس وظيفي، لا على أساس لغوي شكلي أو نمطي، فالحاجة الاتصالية هي التي تفرض تقديم عنصر لغوي على غيره من العناصر اللغوية الأخرى. (٢). الاهتمام بالقواعد الوظيفية، باعتبارها الهيكل العظمى للغة، وتقديمها للدارسين بأسلوب مباشر أحيانا، وغير مباشر أحيانا أخرى، حسب الغاية." ٢٦٦

ويهدف من هذا العرض إلى أن يكون الدرس وظيفيا من حيث التراكيب والمفردات المستخدمة. هذه هي ماهية النحو الوظيفي كما قال عاشور والحوامدة: "إن النحو الوظيفي هو الموضوعات النحوية المستعملة في لغة التلاميذ تحدثا وكتابة، بحيث تستخدم استخداما سليما في الإعراب والتركيب والربط؛ ليرز المعنى واضحا ومفهوما. وذلك من خلال: (١). أن ننطلق في تدريسنا من خبرة متصلة بغرض من أغراض المتعلمين، أو لسد حاجة لديهم، (٢). أن تكون الاستجابة المراد من التلاميذ القيام بها في أثناء الخبرة في نطاق استعداداتهم، (٣). التركيز على ممارسة السلوك المراد

^{٢٦٦} عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي. النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية. (رياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٩٩٩م)، ص. ١١٦.

تعلمه من الطلاب. (٤). عرّض مواقف لغوية لاستعمال القاعدة والتدريب عليها، (٥). تدريس النحو في ظل الأساليب؛ أي : باختيار قطعة مشتملة على أمثلة القاعدة النحوية، (٦). علاج المشكلات إثر تشخيص جوانب الضعف، (٧). التخفيف من النحو غير الوظيفي؛ أي: النحو الذي لا يُستفاد منه إلا في حالات نادرة في ضبط الكلمات.^{٢٦٧}

يرى الباحث أن هذه الموضوعات مطابقة بخصائص المحتوى على رأي البنائيين الذين يقولون أن يكون المحتوى في صورة مهام أو مشكلات ذات صلة ببيئة الطلبة وواقعهم. هذا المحتوى يختلف مع ما تراه المدرسة السلوكية أن المحتوى المستنبط من آراء الخبراء هو الأفضل للتدريس مما ينشأ عنه العديد من المشكلات لهذا النموذج المتسلط، وذلك لإختلاف المعايير التي تتم في ضوءها اختيار الخبر. كما أن هذا المحتوى قد لا يلائم ثقافات الأفراد التي قد تكون مختلفة.

تضمن آراء النظرية البنائية في تطوير الأدوات التدريسية وخاصة في عنصر محتوى الدرس حيث أنه عُرِضَ بشكل عملية البناء وليس على شكل استلام المعارف. لذلك أنه معروض بغير مفصلة. لذلك نظم محتوى الدرس على أربعة عمود؛ العمود الأول يحتوى على الأمثلة الوظيفية المتعلقة بموضوع الدرس، والعمود الثاني يطلب من الطلبة الإتيان بالأمثلة الأخرى معتمداً على الأمثلة في العمود الأول، العمود الثالث يحتوى على توجيه بناء الفكرة والعمود الرابع استنباط القواعد.

قدمت مرآة صالحة وآخرون في نتيجة بحثهم أن تصميم محتوى الدرس القائم على النظرية البنائية عنده خصائص وهي :

- (١). إن محتوى الدرس المطور لا يعطي المادة أو المعرفة مباشرة لدى الطلبة، (٢). إن محتوى الدرس المطور يطلب النشاط من الطلبة في القيام

^{٢٦٧} راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص. ١٠٥.

بعدة عمليات التدريس، (٣). إن محتوى الدرس المطور استفاد من معرفة الطلبة المسبقة في بناء الفكرة الجديدة عن تطبيق النحو الوظيفي، (٤). إن محتوى الدرس استدعى الطلبة إلى بناء فكرته الجديدة عن تطبيق النحو، (٥). إن محتوى الدرس سهل الطلبة القيام بأنشطة الدرس المتركة عليهم، (٦). إن محتوى الدرس أرشد المدرس تسهيل الطلبة للتعلم، وإن دوره مسهل ومنظم التدريس كما يتصور في خطة التدريس اليومية، (٧). إن محتوى الدرس قد اندمج التدريس حتى جري التفاعل والتعاون بينه وبين الآخرين. (٨). إن محتوى الدرس قد ورط الطلبة عاطفيا واجتماعيا حتى يصبح له جذابا ويحفزه على التعلم.^{٢٦٨}

٤. التقويم

طور الباحث تقويم النموذج على نوعين: التقويم التكويني والتقييم الواقعي. أما التقويم التكويني يتكون من الاختبار الشفهي والاختبار التحريري، وأما التقييم الواقعي يتكون من الملاحظة وملف العمل.

هذه الاختبارات قد طبقها الباحث باستمرار في كل المحاضرات وفي كل مرحلة من مراحل نموذج التعلم البنائي. كما قال منيف خضير الضوي "تهدف إلى معرفة مدى تمكن التلاميذ من القاعد النحوية، وتكون مستمرة طوال الدرس، ويتم فيها توجيه أسئلة متنوعة لكل مجموعة وفقا لأهداف الدرس وعناصره لكل مجموعة، ويمكن أن يتم في كل مرحلة من مراحل النموذج ولا يقتصر على نهايته فقط."^{٢٦٩}

مع أن البنائيين لا توجد لديهم رؤية واضحة للتقويم، بل طور الباحث تقويم النموذج معتمدا على إختلافها مع النظرية السلوكية. حيث يرى السلوكيون

²⁶⁸Mar'atun Sholihah, dkk. *Pengembangan Bahan Ajar Berbasis Konstruktivisme...* hlm. 6.

^{٢٦٩}منيف خضير الضوي، النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، ص. ٢٣٧.

أن الإمتحانات التي تركز على الاستظهار والحفظ لدى التلاميذ هي أفضل سبيل لتكوين رؤية صادقة حول تعلم الأفراد. وتتكون معظم ممارسات الإمتحان الشائعة من أسئلة موضوعية مصممة لنزع حكم المعلم وذاتيته أثناء وضع الدرجات. إلا أن المعلم هو الذي يقرر صياغة محتوى الإمتحان. فمثلا في اختبارات الاختيار من متعدد تذكر إجابات لكل سؤال، ولكن إذا تصور التلميذ مشكلة بشكل يختلف عما كان يقصده المعلم فسيشعر التلميذ بالفشل في ذكر إجابة تتفق مع الحل، فيجعل الملاحذ الوحيد هو ترك مكان الإجابة فارغا أو التخمين، ولا يتم في هذا النوع من الإمتحانات وضع اعتبار للحلول البديلة، أو طرق الفهم البديلة في التقويم للحلول؛ مع أن تلك الحلول قد تكون قابلة للتطبيق ولكن هذه الإمتحانات ربما تكون قد وضعت بطريقة لا تكتشف ما يعرفه التلميذ، وإنما لتزيح الستار عن مدى درجة توافق معرفة التلميذ مع معرفة واضعي الإمتحانات.

وفي حين، ينادي كثير من مناصري النظرية البنائية بالاستغناء عن الإمتحانات الموضوعية، وذلك لقصورها في قياس مستويات التفكير العلمي، ومهارات حل المشكلة، والأخذ بأسلوب التقويم الحقيقي لفهم تعلم التلاميذ حيث يتم انغماس التلاميذ في مهمات ذات قيمة ومعنى تبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات تقليدية. ويتضمن ذلك نشاطات واسعة تشمل المقابلات الشفوية، ومهمات حل المسائل الجماعية، وملفات التلاميذ.

طور الباحث نوعين من أنواع التقييم الواقعي (الملاحظة وملف الأعمال) مطابقة مع تقسيم أنواع التقييم الواقعي عند رأي القيسي الذي يقول "إن أدوات التقييم الحقيقي منها: (١). الملاحظة، (٢). المقابلات، (٣). المؤتمرات، (٤). سجل تقييم الأداء، (٥). ملف الأعمال، (٦). التقييم الذاتي، (٧). تقييم الأقران." ٢٧٠

^{٢٧٠} محمد بن علي القيسي، "درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية بالنظرية البنائية واستخدامهم لها في ضوء مقولاتها الأساسية في المملكة العربية السعودية"، ورقة بحثية، (جامعة مؤتة ٢٠١٠م)، ص. ٢٥

والهدف من تقييم ملف العمل جعل الطلبة كمحور التدريس، لأنهم القائمون بحل المشكلات فرديا واجتماعيا عم يتعلق بتطبيق النحو لترقية مهارة الكتابة. قال فراناتا في نتيجة بحثه: "لذلك يعد تقييم ملف العمل كنموذج التقييم المناسب مع نموذج التدريس الذي وضع المتعلم كمحور أنشطة التعلم والتعليم."^{٢٧١}

لذلك فإن تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية الذي يتمثل في الأدوات التدريسية قد دفع الطلبة إلى أن يكونوا ناشطين في الدرس (الاستكشاف والتفسير والتوسع). هذه النتيجة مناسبة مع نتيجة البحث الأخرى الذي قام به الباحثون الآخرون في مجال آخر، ومنها البحث الذي قام به صيفن صديق عبد الله وآخرين ومن نتائج بحثه "إن استخدام الأدوات التدريسية القائمة على النظرية البنائية باستعمال الأسطوانة، يحث الطلبة إلى الأنشطة في عملية الدرس."^{٢٧٢} التدريس البنائي هو التركيز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، والاهتمام به معرفيا ووجدانيا.

ج. فاعلية النموذج المطور لدافعية الطلبة

الدافعية هي شرط من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة، سواء كان في تعلم أساليب وطرف التفكير، أو تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها أو تحصيل المعلومات التفكير أو تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها أو تحصيل المعلومات والمعارف أو في حل المشكلات. وخلاصة القول ليس التعلم إلا بالدافعية.

²⁷¹Moeljadi Pranata, "Portofolio: Model Penilaian Desain Berbasis Konstruktivisme," *Nirmana*, 6 (Januari, 2004), hlm. 80.

²⁷²Saifan Sidiq Abdullah, "Pengembangan Perangkat Pembelajaran Berbasis Konstruktivisme Menggunakan CD Interaktif Terhadap Karakter Siswa SMP," Makalah dipresentasikan dalam Seminar Nasional Matematika dan Pendidikan Matematika dengan tema " *Penguatan Peran Matematika dan Pendidikan Matematika untuk Indonesia yang Lebih Baik*" pada tanggal 9 November (Yogyakarta: FMIPA Universitas Negeri Yogyakarta, 2013). Hlm. 7.

لهذه الغاية طور الباحث نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية راجيا من أن يكون الطلبة يحتفزون في متابعة تعلم النحو الوظيفي وتطبيقه حتى يستفيد منه الطلبة في ترقية مهاراتهم اللغوية.

كما استنتج الباحث أن النموذج المطور من الأدوات التدريسية يؤثر كثيرا في دوافع الطلبة لتعلم النحو الوظيفي. هذا الاستنباط معتمد على معدل نتيجة ملاحظة عملية التعليم والتعلم وتقييم الملف العمل. إن معدل نتيجة التقييم العملي هو ٣،٩٣، هذا بمعنى أن دوافع الطلبة عالية في متابعة محاضرات مادة النحو الوظيفي المطور بنموذج التعلم البنائي. ومعدل نتيجة اختبار ملف العمل هو ٨،٣٢، هذا يدل على أن دوافع الطلبة عالية أيضا في متابعة محاضرات مادة النحو الوظيفي المطور بنموذج التعلم البنائي.

يبدو ارتفاع دافعية الطلبة في بعض سلوكهم الإيجابي، يعنى نشاطهم وحماسهم وتعاونهم ورغبتهم وشجاعتهم في متابعة عملية التعلم والتعليم. تبدو نشاطهم في هذه الأمور الآتية وهي حضورهم في الفصل على وقته، نشاطهم في تقديم الأسئلة والأجوبة، نشاطهم في مجموعة المناقشة. وتبدو حماسهم في هذه الأمور : حرصهم في ممارسة الوظائف، ومحاولتهم القيام بجميع الوظائف في الوقت المحدد، وجديتهم في متابعة شرح الدرس، وسرعة استقبالهم على الوظائف والتدريبات.

يبدو تعاونهم في الأمور التالية، وهي سهولة التعامل والتعاون فيما بينهم في تنفيذ مجموعة من الوظائف، وإلقاء المداخلات في الوظائف بنشاط، وظهور روح الإخاء فيما بينهم خلال التدريس. ويبدو بهجتهم في الأمور التالية: طبقة الوجوه خلال التعليم وعدم ظهور الشعور بالعبء الثقيل في القيام بالوظائف. ويبدو شجاعتهم في الأمور التالية: الابتكار المباشر لفهم معنى الخطاب، وتقديم الأسئلة إلى المدرس إذا كان لديهم مشكلات في الدروس.

انسجاماً مع ذلك، ارتفعت دافعية الطلبة من أجل استخدام اللغز اللغوي في كثير من محاضرات النحو الوظيفي. لأن اللغز اللغوي شئ ضروري في جذب انتباه الطلبة لمشاركة الدرس، وقد بدأ الباحث التدريس بعرض اللغز اللغوي فيتركز اهتمام الطلبة لمتابعة الدرس.

يرى محب عبد الوهاب؛ إن اللغز النحوي أو اللغوي من أساليب تدريس النحو الذي ينبغي أن يهتم به مدرسو النحو لارتفاع دوافع الطلبة، وهم متطلون في عرضه كلما يقومون بتدريس النحو.²⁷³

من خلال تطبيق النظرية البنائية في تدريس النحو الوظيفي فقد جعلت الطلبة (١). الفرد النشط (*Active Learner*)، حيث يناقش الطالب ويضع الفرضيات ويستقصي ويأخذ وجهات النظر المختلفة بدلا من أن يسمع ويقرأ ويقوم بالأعمال الروتينية. (٢). الفرد الاجتماعي (*Social Learner*) حيث لا يبدأ الطالب ببناء المعرفة بشكل فردي، وإنما بشكل اجتماعي بطريق الحوار مع الآخرين، (٣). الفرد المبدع (*Creative Learner*)، حيث أن الطلبة يحتاجون لأن يتدعوا المعرفة لأنفسهم ولا يكفي افتراض دورهم النشط.

علاوة مما ذكر من المؤشرات عن ارتفاع دافعية الطلبة فإن دور المعلم من جانب آخر يلعب دورا مهما في ترقية دافعية الطلبة، لأن المدرس قد قام بالأمور التالية: (١). وعي الطلاب بالأهداف؛ (٢). تنمية الجانب الروحي لتعلم النحو؛ (٣). تقديم المهارات والمعلومات في سياقات ذات معنى؛ (٤). البناء على خبرات الدارسين؛ (٥). تحفيز المشاركات الإيجابية للدارسين؛ (٦). التنوع في أوجه النشاط الصفي؛ (٧). استخدام أساليب التعزيز المتعددة؛ (٨). العلاقات الإنسانية في الفصل.

تقويم ملف العمل أداة من الأدوات لمعرفة دافعية الطلبة في عملية التدريس. كما تعرّف كل من سري وحيوني وعبد الشكور إبراهيم "أن الملف العملي هو

²⁷³ Muhbib Abdul Wahab, *Pemikiran Linguistik Tammam Hassan*, (Cet. I; Jakarta: UIN Press dan CeQDA, 2009), hlm. 200.

مجموعة من أعمال الطلبة التي تدل على نتيجة فكرتهم أو رغبتهم أو أغراضهم أو آمالهم من جوانب مختلفة.^{٢٧٤} لذلك فاستخدمه الباحث لمعرفة دافعية الطلبة في تدريس النحو الوظيفي على أساس نظرية التعلم البنائية.

لماذا يحتفز الطلبة في التعليم وتعلم النحو الوظيفي القائم على النظرية البنائية؟
لأن نموذج التعلم البنائي:

"(١). يجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية، فهو مطالب بالبحث والتقصي لكي يصل إلى المفاهيم بنفسه. (٢). يتيح فرصة لممارسة عمليات العلم مثل الملاحظة والاستنتاج وفرض الفروض واختبار صحتها وغيرها من عمليات العلم. (٣). يسود الجو التعاوني الذي يتيح فرصة للتفاعل بين المتعلمين مع بعضهم البعض ومع المعلم من خلال الأنشطة. (٤). يربط النموذج بين العلم والتكنولوجيا؛ مما يتيح الرؤية أمام المتعلمين إلى دور المعلم في حل مشكلات المجتمع. (٥). يتطلب من المتعلمين إعطاء أكبر قدر من الحلول للمشكلة الواحدة؛ مما يجعل المتعلمين في حالة تفكير مستمر، مما يؤدي إلى تنمية التفكير بأنواعه لدى المتعلمين. (٦). يتيح فرصة للمتعلمين لتصحيح الفهم الخاطئ التي قد يصلون إليها من خلال جلسات الحوار. (٧). تنوع الأسئلة المحفزة للمتعلمين للرجوع على مصادر المعرفة المتنوعة التي تدعم التفسيرات الناتجة. (٨). اقتصار دور المعلم على التوجيه والتنظيم والإرشاد، ومصدر للمعلومات أيضاً. (٩). يزود هذا النموذج المتعلمين بوسائل التقويم المختلفة من خلال مرحلة التقويم. (١٠). شمول النموذج لمعظم مزايا التعلم البنائي لمعرفة المتعلمين بأنفسهم من خلال مراحلهم.^{٢٧٥}

²⁷⁴Sri Wahyuni dan Abd. Syukur Ibrahim, *Asesmen Pembelajaran Bahasa*, (Cet. I; Bandung: PT. Refika Aditama, 2012), hlm. 70.

²⁷⁵زكريا حسن عبد الحسين عبد الله، البنائية وعلاقتها بعملية التعليم والتعلم، ص. ٧.

بناءً على معدل النتائج من أداتي ملاحظة العملية التدريسية والملف العمل استنتج الباحث أن نموذج تدريس النحو المطور في ضوء نظرية التعلم البنائية فعال هام ويؤثر كثيراً في دافعية طلبة قسم اللغة العربية وأدبها كلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

تأسيس تدريس النحو الوظيفي على النظرية البنائية مطابق بما قدم طعيمة وآخرون عن مقترحاتهم التي تساعد على خلق جو مناسب لتعلم العربية كلغة أجنبية واشتارة دوافع الدارسين لتعلمها ومواصلة الجهد فيها، وهي: "(١). وعي الطلاب بالأهداف، (٢). تقديم المعلومات في سياقات ذات معنى، (٣). البناء على خبرات الدارسين، (٤). المشاركة الإيجابية للدارسين، (٥) التنوع في أوجه النشاط، (٦). الأنشطة الثقافية، (٧). التعزيز، (٨). مراعاة الفروق، (٩). الترويح، (١٠). العلاقة الإنسانية في الفصل." ٢٧٦

هذه النتيجة أكدتها البحوث السابقة، ومنها البحث الذي قام به عبد الله، ٢٠٠٧م ومن نتائج بحثه هي "أن التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي له آثار إيجابية في جوانب مختلفة لدى التلاميذ عينة البحث مما جعل ذلك ينعكس على اتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس، ويتضح ذلك من خلال مقارنة المتوسط الذي كانوا عليه تلقي المعالجة التجريبية بالمتوسط الذي أصبحوا عليه بعد المعالجة التجريبية." ٢٧٧

سوفريادي، ٢٠١٣م، يقول "إن تدريس كتابة المقالة في ضوء النظرية البنائية تدفع الطالب إلى أن يكون أكثر حماسة وأكثر حرص في متابعة الدرس. حماسة الطلبة

^{٢٧٦} رشدي أحمد طعيمة وآخرون، المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠١٠م)، ص. ١٢٢ - ١٢٧.

^{٢٧٧} سامية محمد محمود عبد الله، "أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في اكتساب تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعض المفاهيم النحوية واتجاهاتهم نحو استخدام النموذج، <http://www.gulfkids.com>، رسالة الماجستير. كلية التربية جامعة الفيوم، ٢٠٠٧م.

وحرصهم يظهر في اهتمامهم الكبير بعمليات استكشاف المعلومات من مصادرها المتنوعة، وكذلك في عملية مناقشة الدرس وتقديم الآراء وفي عملية التفسيرات.^{٢٧٨}

د. فاعلية النموذج المطور لترقية التحصيل الدراسي

إذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية فإنها تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات وغيرها من الأهداف التي نسعى لتحقيقها مثلها في ذلك مثل الذكاء والخبرة السابقة، فالتعلمون (الطلاب) الذين يتمتعون بدافعية عالية يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية أكبر في حين أن المتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية قد يصبحون مثار شغب وسخرية داخل الفصل.^{٢٧٩}

كما استنتج الباحث أن النموذج المطور من الأدوات التدريسية يؤثر كثيرا في ترقية التحصيل الدراسي من الطلبة في تعلم النحو الوظيفي. هذا الاستنباط معتمد على: (١). نتيجة استبانة الطلبة في التجربة الميدانية، (٢). مقارنة بين معدل نتيجة الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

اعتمادا على ما سبق بيانه، إن مجموع معدل النتيجة من الطلبة في التجربة الميدانية هو ٨٢،١٢. فاستنتج الباحث من هذه النتيجة أن النموذج المطور يعتبر جيد جدا وصالح لاستخدامه بقليل من التنقيح أو بدونه. ويبدو أن هذا الاستنباط مستند إلى معيار التفسير لجودة الإنتاج.

نظرا إلى نتيجة الاختبار القبلي، يبدو أن الطلبة نالوا الدرجة المعدلة ٦٨،٢٥. هذه النتيجة تدل على أن قدرات الطلبة في مادة النحو الوظيفي في المستوى الناقص. ومن هنا فإن قدرة الطلبة في مادة النحو الوظيفي (مهارة الكتابة الوظيفية) بصفة عامة ضعيفة.

²⁷⁸Supriyadi dan Fatmah AR. Umar, "Pengembangan Bahan Ajar Keterampilan Menulis Karya Ilmiah Berpendekatan Konstruktivisme," Laporan Penelitian, (Sulawesi: Universitas Negeri Gorontalo, 2013), hlm. 120.

²⁷⁹أنور عبد الله الزهراني، "الدافعية نحو التعلم"، www.elanguages.org/files/42698، تم التحميل في ٢٦ فبراير ٢٠١٥.

وبعد ما اشتركوا تجربة الإنتاج وقاموا بالاختبار البعدي فنالوا الدرجة المعدلة ٨٧،٢٣. هذه النتيجة تدل على أن قدرات الطلبة في مادة النحو الوظيفي في المستوى الجيد. ومن هنا فإن قدرة الطلبة في مادة النحو الوظيفي (مهارة الكتابة) أصبحت مرتفعة.

اعتماداً على التحليل الإحصائي السابق، عرف أن تقدير "t_{turing}" (ت) - الحسائية) = ٢٥،٧٨١ - أكثر من تقدير "t_{tabel}" (ت - الجدولية) = ١،٩٨. هذه تدل على أن نتيجة التجربة لها وجود الفروق ذات دلالة بين نتيجة الاختبار القبلي والاختبار البعدي، ومن ثم فإن الافتراض الصفري "Ho" مردود والافتراض البديلي "Ha" مقبول. وتدل هذه النتيجة الإحصائية أن النموذج المطور يؤثر كثيراً في دافعية الطلبة وفي ترقية التحصيل الدراسي في تعلم النحو الوظيفي.

فاستنبط الباحث من النتائج الثلاثة (استبانة الطلبة والاختبار القبلي والاختبار البعدي) التي سبق ذكرها أن هذا النموذج المطور على أساس نظرية التعلم البنائية في تدريس النحو الوظيفي المطور فعال مهم وإيجابي.

كما سبق الذكر أن مؤشرات الحصول أو صحة أجوبة الطلبة تتعلق بـ : (١) وضوح الأفكار و ثراؤها، (٢) القواعد، (٣). الإملاء وعلامات الترقيم، (٤). ثراء المفردات الوظيفية.

أخطأ كثير من الطلبة في تكوين الجملة قواعدياً قبل مشاركتهم في المحاضرات القائمة على نظرية التعلم البنائية. على سبيل المثال، طلب السؤال من الطلبة في تكوين الجملة المترتبة من: "مبتدأ (معرب - مفرد) + خبر (الجملة الإسلامية)" فيأتي الطلبة مع إجابته "خالد طالب في الجامعة" الخبر في هذه الجملة هو "طالب" إنه ليس جملة بل هو مفرد.

وكذلك قد أخطأ كثير من الطلبة في استخدام المفردات الوظيفية، على سبيل المثال طلب السؤال من الطلبة في تكوين الجملة المترتبة من: "فعل (مفرد) + فاعل

(مفرد) + مفعول به (مفدرى) فيأتي الطلبة مع إجابته " ضرب زيد عمرا" إنها ليست وظيفية ونادر استعمالها في حياة الطلبة.

وقد أخطأ كثير من الطلبة في تكوين الجملة سياقيا، على سبيل المثال طلب السؤال من الطلبة في تكوين الجملة المترتبة من: "مبتدأ (مبني - مفرد) + خبر (معرب - مفرد) فيأتي الطلبة مع إجابته "هي طالبة في المدرسة" والأصح هو "هي تلميذة في المدرسة" أو "هي طالبة في الجامعة" لأن "طالب" يستخدم للتعلم في المستوى الجامعي، والتلميذ للتعلم في المراحل ما قبل الجامعي أو المدرسة.

وكذلك أخطأ قليل من الطلبة في تكوين الجملة إملائية، على سبيل المثال طلب السؤال من الطلبة في تكوين الجملة المترتبة من: "مبتدأ (مبني - مفرد) + خبر (معرب - مفرد) فيأتي الطلبة مع إجابته "أنا طلاب في الجامعة" إنه يقصد "طالب".

بعد ما اشترك الطلبة هذا النموذج فمعظمهم يرون أن النموذج يبيّن الاتصال الفعال بينهم وبين المدرس بطريقة المناقشة وتبادل الأفكار. وكذلك معظمهم يرون أن النموذج يعطيهم الفرصة الكثيرة في حل المشكلات النحوية.

إن من صعوبات تعليم وتعلم النحو هي قلة التطبيق الوظيفي عن علوم النحو لمهارات اللغة، وخاصة في مهارة الكتابة. كأن النحو في واد ومهارة الكتابة في واد آخر. الحالة العامة عند غالبية الطلاب، المتمثلة في أن الطالب قد يحفظ من قواعد النحو قدرا لا بأس به، وقد يتقن إعراب الجمل بشكل ممتاز، ولكن رغم ذلك يواجه ضعفا شديدا في التمكن من إنشاء التعبير العربي السليم نحويا، حين يطلب منه ذلك نطقا أو كتابة؛ إذ يعجز عن تجاوز الأخطاء النحوية الكثيرة في تعبيره، وهنا يظهر لنا الخلل الأساسي في طرق تدريس هذا العلم وأدوات ذلك^{٢٨٠}. ويضيف إليها الباحث

^{٢٨٠} "مشكلات تدريس النحو العربي وعلاجها"، http://www.alukah.net/literature_language/0/46327/ تم التحميل

قول سوفرنو "إن التعلم البنائي ليس عملية جمع المعلومات أو حفظ القواعد وإنما عملية تطوير الأفكار مع إنتاج مفاهيم جديدة."^{٢٨١}

وفي حين، أن النموذج البنائي يتعلق كثيرا بمجال العلم النفسي وخاصة بنظريات التعلم، أي كيف تطور عملية التدريس حسب تطور ميول ودافعية الطلبة، حيث أن ميول الطلبة ودافعتهم تلعب دورا مهما لنجاح التعليم والتعلم.

إن الغاية الرئيسية في تعليم النحو لا يتوقف في معرفة القواعد النحوية فحسب بل لا بد من أن يكون وظيفيا ومطابقا في حياة الطلبة. هذا المبدأ يناسب بنظرية التعلم البنائية التي تذهب إلى أن يكون التدريس يتيح فرصة كثيرة لدى الطلبة في اتصال معرفة يدرسونها بخبراتهم اليومية داخل الفصل وخارجه.

هذه النتيجة أكدتها نتائج البحوث السابقة، ومنها سوفريادي يقول "إن تدريس كتابة المقالة في ضوء النظرية البنائية تدافع الطالب إلى أن يكون أكثر حماسة وأكثر حرص في متابعة الدرس. حماسة الطلبة وحرصهم يظهر في اهتمامهم الكبير بعمليات استكشاف المعلومات من مصادرها المتنوعة، وكذلك في عملية مناقشة الدرس وتقديم الآراء وفي عملية التفسيرات."^{٢٨٢}

شافعي، يقول "إن نموذج التعليم في ضوء النظرية البنائية يرقى عملية التعليم والمهارات اللغوية لدى الطلبة ويرقى أيضا توظيف المحاضر، لأن (١). تكون الأوقات الدراسية أشد فعال، (٢). يكون التعليم متركزا بكثير، (٣). يكون النشاط التعليمية أشد المراقبة."^{٢٨٣} وكذلك نتيجة البحث من ن. ستیانجسيه وهي تقول "أن استخدام نموذج التدريس القائم على النظرية البنائية قادر على ترقية أنشطة الطلبة المقيسة

²⁸¹Paul Suparno, *Filsafat Konstruktifisme Dalam Pendidikan*, (Cet. VII; Yogyakarta: Kanisius, 2007), hlm. 61.

²⁸²Supriyadi dan Fatmah AR. Umar, "Pengembangan Bahan Ajar Keterampilan Menulis Karya Ilmiah Berpendekatan Konstruktivisme," Laporan Penelitian, (Sulawesi: Universitas Negeri Gorontalo, 2013), hlm. 120.

²⁸³Isop Syaefi, "Model Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Konstruktivisme di Perguruan Tinggi," Laporan Penelitian, (Bandung: UIN Bandung, 2010), hlm. 93.

بالمؤشرات التالية: القدرة في إجابة السؤال، والقدرة في تقديم الآراء، والقدرة في تقديم الفروض.^{٢٨٤}

قال المطرف "أظهرت نتائج الدراسة بشكل عام أن طلاب المجموعة التجريبية قد تفوقوا على نظائريهم في المجموعة الضابطة في متوسط درجات التحصيل المعرفي البعدي عند مستوى التذكر، ومستوى الفهم، ومستوى التطبيق، وعند المستويات المعرفية الثلاث السابقة معا. وقد كان هذا التفوق دالا إحصائيا عند مستويات الدلالة (٠.٠٥) لجميع المستويات المعرفية السابقة، (٢). إن النموذج المطور يجعل المحاضر نشيطا وفعالا في إعداد تخطيط التعليم، وتحليل المواد الدراسية واختيار طريقة التعليم وعملية التعلم والتعليم والتقييم. وكذلك الطلبة الذين يدرسون باستخدام النموذج التعليمي المطور أحسن وأرقى من غيره تحصيليا ودراسا.^{٢٨٥} وكذلك ما حصل عليه مكنون من خلال بحثه وهو يقول: "إن نموذج التعلم البنائي قادر على ترقية فهم الطلبة عن المفاهيم الأساسية لمادة فزيا بالمدرسة الثانوية التخصصية. هذه يدل على أن نموذج التعلم البنائي صالح للاستعمال لترقية فهم الطلبة عن المفاهيم الأساسية لمادة فزيا."^{٢٨٦} إذن، اقترح الباحث للباحثين اللاحقين أن يقوموا بتطوير نموذج التدريس لمواد العلوم العربية الأخرى في ضوء نظرية التعلم البنائية، لأن النظرية البنائية أكثر مطابقة بتدريس العلوم أو المهارات العربية الأخرى في المراحل التدريسية بعد المرحلة الابتدائية. على حين، فإن أفضل النظرية التي يقوم عليها تدريس المهارات اللغوية في المرحلة الابتدائية هي النظرية الحسية السلوكية، لأن الطلبة في هذه المرحلة لم يكن لديهم من الخبرات التعليمية الكافية كما تطلبها النظرية البنائية.

²⁸⁴N. Setyaningsih, "Pengembangan Perangkat dan Model Pembelajaran Berbasis Konstruktivis Matakuliah Statistika Melalui Pendekatan *Lesson Study*," Jurnal Penelitian Humaniora, 1 (Februari 2012), hlm. 61.

^{٢٨٥}غازي بن صلاح بن هليل المطرفي، "أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم، ص. ٣٦٧

²⁸⁶Johar Maknuk, "Penerapan Pembelajaran Konstruktivisme Untuk Meningkatkan Pemahaman Konsep Dasar Fisika Sekolah Menengah Kejuruan (SMK)," Makalah Dipresentasikan dalam Seminar Internasional Pendidikan IPA, tanggal 31 Mei, (Jakarta: FITK UIN Jakarta, 2007), hlm. 37.

الفصل السادس

الخاتمة

اختتم الباحث هذه رسالة الدكتوراه بالفصل السادس ويحتوي على ثلاثة أقسام: الملخص والتوصيات والاقتراحات.

أ. الملخص

١. انتج البحث والتطوير نموذج تدريس النحو على أساس نظرية التعلم البنائية. طور نموذج التدريس باستخدام نموذج التصميم التدريسي البنائي و نموذج *Four-D's* الذي يتكون من أربع مراحل: مرحلة التعريف ومرحلة التصميم ومرحلة التطوير ومرحلة النشر، ولكل المراحل خطوات.

من خلال عملية التطوير فحصل الباحث على تصميم نموذج تدريس النحو الذي يتكون من : (١). مدخل التدريس يعني المدخل البنائي أو النظرية البنائية، (٢). استراتيجية التدريس يعني استراتيجية التعلم البنائية التي تتكون من التشويق والاستكشاف والتفسير والتوسع والتقويم، (٣). طرق التدريس يعني الطريقة الإلقائية، وطريقة المناقشة، والطريقة الاستقرائية، وطريقة حل المشكلة، والطريقة الوظيفية، (٤). أسلوب التدريس يعني كل أنشطة المدرس داخل الفصل في تنفيذ كل من الطرق المستخدمة.

نموذج التدريس المذكور فيما أعلاه يتصور في الأدوات التدريسية المطورة وهي التي تتكون من: (١). المقرر الدراسي، (٢). خطة التدريس اليومية، (٣). محتوى الدرس، (٤). التقويم. صُممت هذه الأدوات التدريسية على أساس النظرية البنائية، فتميز من الأدوات التدريسية المطورة على أساس النظرية التقليدية/ السلوكية.

خاصية المقرر الدراسي تتصور في أنشطة التدريس ونوع التقويم. ظهرت في أنشطة التدريس عملية التشويق والاستكشاف والتفسير والتوسع، هذه الأنشطة

من خصائص التعلم البنائية، بينما عملية التقويم تجري على شكل تكاملي ولا يتجزأ من عملية التدريس، وهذه من خصائص النظرية البنائية. وخاصة خطة التدريس اليومية تتصور في مؤشرات الحصول وأهداف الدرس وأنشطة التدريس، حيث يتصور في مؤشرات الحصول وأهداف الدرس عدة الأنشطة قام بها الطلبة ومنها نشاط التعيين والقراءة والكتابة والتطبيق، هذه كلها من أنشطة التعلم البنائي، بينما تتصور البنائية في أنشطة التدريس وهي أنشطة التشويق وأنشطة الاستكشاف وأنشطة التفسير وأنشطة التوسع وأنشطة التقويم. وأما خاصية محتوى الدرس فهو مؤلف بالطريقة الاستقرائية على صورة مهام أو مشكلات ذات صلة ببيئة الطلبة وواقعهم اليومية، لذلك عُرض بشكل عملية البناء وليس على شكل استلام المعارف فهو معروض بغير مفصل. وهذه كلها من خصائص النظرية البنائية. وأما خاصية التقويم فإنه مطور بالتقويم الواقعي يعنى التقويم العملي وملف العمل.

إن صدق النموذج المطور جيد جدا طبقا على تقييم الخبراء والمدرس والطلبة. وتدل على صدقه نتائج تقييمهم لهذا النموذج المطور يعني ٨٦،٣٣. هذه النتيجة تدل على أنه صالح لاستخدامه بقليل من التنقيح أو بدونه. بالإضافة إلى ذلك فقد مرّ هذا النموذج بالمراحل من التنقيح حسب تعديلات الخبراء والمدرس والطلبة.

٢. نموذج تدريس النحو المطور في ضوء نظرية التعلم البنائية يؤثر كثيرا في دافعية الطلبة لتعلم النحو الوظيفي. البيانات المحصلة تدل على ذلك؛ حيث أن معدل نتيجة التقويم العملي هي ٤٠،٣، هذه الدرجة تدل على أن دافعية الطلبة عالية في متابعة محاضرات مادة النحو الوظيفي. بجانب ذلك، إن نتيجة اختبار ملف العمل يعني ٨٠،٣٢ تدل على أن دافعية الطلبة عالية أيضا. فاستنتج الباحث أن نموذج تدريس النحو المطور في ضوء نظرية التعلم البنائية فعالة هامة لدافعية طلبة قسم

اللغة العربية وأدبها كلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج. هذا الارتفاع يبدو في نشاطهم وحماستهم وتعاونهم وبهجتهم وشجاعتهم في عملية التدريس.

٣. نموذج تدريس النحو المطور في ضوء نظرية التعلم البنائية يؤثر كثيرا في ترقية تحصيل الطلبة لتعلم النحو الوظيفي. البيانات المحصلة تدل على أن معدل نتائج الطلبة في الاختبار البعدي (٨٧،٢٣) مرتفعة من نتائجهم في الاختبار القبلي (٦٨،٢٥). فاستنتج الباحث أن نموذج تدريس النحو المطور في ضوء نظرية التعلم البنائية فعالية لترقية التحصيل الدراسي من طلبة قسم اللغة العربية وأدبها كلية العلوم الإنسانية بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج لتعلم النحو الوظيفي.

اعتمادا على التحليل الإحصائي، عرف أن تقدير ت-الحسابية (٢٥،٧٨١-) أكثر من تقدير ت-الجدولية (١،٩٨). هذه تدل على أن نتيجة التجربة لها وجود الفروق ذات دلالة بين نتيجة الاختبار القبلي والاختبار البعدي، ومن ثم فإن الافتراض الصفري مردود والافتراض البدي مقبول. وتدل هذه النتيجة الإحصائية على أن النموذج المطور فعال ويؤثر كثيرا في ترقية التحصيل الدراسي في تعلم النحو الوظيفي.

فعالية هذا النموذج تتعلق كثيرا بتوفير الوسائل التدريسية المجهزة، كمثال الانترنت، والمكتبة المتمثلة وغيرهما، لأن التدريس القائم على النظرية البنائية يحتاج كثيرا إلى الوسائل التدريسية المتوفرة والكاملة.

انطلاقا مما تقدم ذكره فنتيجة البحث نهائيا أن النحو أكثر وظيفيا لإتقان المهارات العربية إذا كان نموذج تدريسه اعتنى كثيرا بوضع المتعلم كمحور التعليم والتعلم بالأنشطة الاستكشافية والتطبيقية والتعاونية.

ب. التوصيات

اعتمادا على نتائج البحث السابقة يقدم الباحث التوصيات التالية:

١. لمدرسي النحو

- أ). أن يستخدموا هذا النموذج المطور (الأدوات التدريسية) في تدريس النحو الوظيفي بالجامعة.
- ب). أن يهتموا ويراعوا أساسيات تدريس النحو الوظيفي القائم على نظرية التعلم البنائية.
- ج). أن يأخذوا هذا النموذج أو الأدوات التدريسية دليلا في تطوير النموذج أو الأدوات التدريسية لمواد النحو الأخرى.
- د). أن يقوموا بإعداد كتب النحو الوظيفي أو العلمي على أساس النظرية البنائية.

٢. لمدرسي علوم اللغة العربية

- أ) أن ينتقلوا من تدريس العلوم العربية القائم على النظرية التقليدية/السلوكية إلى التدريس القائم على النظرية البنائية، لأنها تمتاز بعدة ميزات.
- ب) أن يقوموا بتأسيس تدريس علوم اللغة العربية على نظرية التعلم البنائية.
- ج) أن يقوموا بإعداد الكتب التدريسية في العلوم أو المهارات العربية على أساس نظرية التعلم البنائية.

٣. لرؤساء الجامعة

- أ) أن يوفرروا الوسائل التدريسية، لأن التدريس القائم على النظرية البنائية يحتاج كثيرا إلى الوسائل التدريسية المتوفرة.
- ب) إعداد برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التدريسية لمدرسي اللغة العربية في ضوء نظرية التعلم البنائية.

٤. للباحثين اللاحقين

أن يقوموا بتطوير نموذج التدريس لمواد العلوم العربية الأخرى في ضوء نظرية التعلم البنائية، لأن النظرية البنائية أكثر مطابقة بتدريس العلوم أو المهارات العربية الأخرى في المراحل التدريسية بعد المرحلة لإبتدائية.

ج. الاقتراحات

١. الاقتراحات لاستعمال نتائج البحث

أ) أسهم إنتاج البحث في مادة النحو الوظيفي ويمكن تنفيذه مباشرة في تدريسه بالجامعات أو المدارس بعد المدرسة الإبتدائية، لأن استخدام النظرية البنائية تحتاج كثيرا إلى الخبرة القبلية. لذلك فإن استخدامها للمبتدئين غير مناسب.

ب) وقد أسهم إنتاج البحث أيضا سهما كبيرا في مادة اللغة العربية بصفة عامة، لأن النحو علم من العلوم العربية.

ج) تستفيد من إنتاج البحث الجهات المعنية في تدريس النحو وهم الأساتيد في قسم تعليم اللغة العربية وقسم اللغة العربية وأدبها وخاصة في تدريس مادة النحو.

٢. الاقتراحات للبحوث التطويرية التكميلية.

أ) تتطلب البحوث التكميلية في توظيف نظرية التعلم البنائية في علوم اللغة العربية الأخرى.

ب) تتطلب البحوث التكميلية لتبرهن ميزات توظيف نظرية التعلم البنائية في عملية التدريس. مازال هذا البحث في المستوى الجامعي فتحتاج البحوث في المستويات ما قبل الجامعي.

ج) تتطلب البحوث المتعلقة بالعوامل الداعمة والعوامل العاقبة في التدريس القائم على نظرية التعلم البنائية.

د) يتطلب تطوير التدريس البنائي تواصلها.

قائمة المصادر والمراجع

أ. المصادر

المصادر العربية

القرآن الكريم

ابن منظور، لسان العرب. المجلد الرابع، القاهرة: دار المعارف، دون التاريخ.
أبو الديار، مسعد نجاح. قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها. الكويت:
مركز تقويم وتقويم الطفل، ٢٠١٢م.

مجمع اللغة العربية. المعجم الوجيز. مصر: وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٤م.
مجمع اللغة العربية. المعجم الوسيط. الطبعة الرابعة. مصر: مكتبة الشروق الدولية،
٢٠٠٤م.

معلوف، لويس. المنجد في اللغة والأعلام. الطبعة السابعة والثلاثون. بيروت: دار
المشرق، ١٩٨٦م.

المصادر الأجنبية

Wehr, Hans, *A Dictionary of Modern Written Arabic*, London: Macdonald &
Evans Ltd., 1974.

ب. المراجع العربية

الكتب

أبو زنادة، شابان عبد اللطيف. تعليم العربية في الجامعات، مهارات - أساليب -
تقويمه. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٥م.

إبراهيم، عبد العليم. الموجه الفني لمدرس اللغة العربية. الطبعة السابقة. القاهرة: دار
المعارف، ١٩٦٨م.

ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، المجلد الأول، بيروت: دار الكتاب العربي، دون
التاريخ.

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. مقدمة ابن خلدون. الطبعة الأولى. بيروت: دار القلم، ١٩٧٨م.

أحمد، عبد القادر. طرق تعليم اللغة العربية، الطبعة الخامسة. القاهرة: دار المعارف، ١٩٩٧م.

برآون، هـ. دوجلس. أسس تعلم اللغة وتعليمها. ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٩٤م.

بشر، كمال. اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم. القاهرة: دار غريب، دون التاريخ.

الجرجاني، محمد بن علي. التعريفات. القاهرة: دار الكتاب المصري، دون التاريخ.

حجاج، علي حسن. نظريات التعلم. الكويت: عالم المعرفة، ١٩٧٨م.

حسن، عباس. اللغة والنحو. مصر: دار المعارف، دون التاريخ.

خطابية، عبدالله محمد. تعليم العلوم للجميع. عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٥م.

الخطيب، محمد إبراهيم. طرائق تعليم اللغة العربية. الرياض: مكتبة التوبة، ٢٠٠٣م.

الخليفة، حسن جعفر. المنهج المدرس المعاصر مفهومه، أسسه، مكوناته، تنظيماته، تقويمه تطويره. الطبعة الأربع عشرة. الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠١٤م.

الخليفة، حسن جعفر. فصول تدريس اللغة العربية (ابتدائي - متوسطة - ثانوي). الرياض: مكتبة رشد، ٢٠٠٢م.

الخليلي، خليل يوسف. وآخرون. مناهج العلوم العامة وأساليب تدريسها. صنعاء: وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣م.

الخولي، أمين. مجلة كلية الآداب. القاهرة: كلية الآداب بجامعة القاهرة، ١٩٤٤م.

الخولي، أمين. مدخل إلى تعليم اللغة. الأردن: درا الفلاح، ١٩٨١م.

دحداح، أنطوان. معجم قواعد العربية العالمية عربي - إنكليزي. بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٩٢م.

الدليمي، طه علي حسين وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي. اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها. القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م.

دويدري، رجاء وحيد. البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية. الطبعة الرابعة. دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٨م.

رشدي، خاطر والآخرون. طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. الطبعة الثانية. القاهرة: دار المعرفة، ١٩٨١م.

ريتشارد، جاك. مذاهب وطرائق تعليم اللغات. ترجمة محمود صيني وعبد الرحمن العبدان وعمر صيدق عبد الله، الرياض: دار العالم الكتب، ١٤١٠هـ.

سجوان، ميغل و ف. وليم مكاي. التعليم وثنائية اللغة. ترجمة إبراهيم بن حمد القعيد ومحمد عاطف مجاهد، الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٩٥م.

سرجان، الدمرداش عبد المجيد. المناهج المعاصرة. كويت : دون المكان، ١٩٧٧م.

سلامة، عبد الحافظ محمد. تصميم التدريس. رياض : درا الخريجي للنشر والتوزيع، ١٤٢٤هـ.

السمان، محمود علي. التوجيه في تدريس اللغة العربية. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٣م.

السيد، محمود أحمد. في طرائق تدريس اللغة العربية. دمشق: جامعة دمشق، ١٩٩٧م.

شحاتة، حسن. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٢م.

الشريف، عبد الله محمد. مناهج البحث العلمي، دليل الطالب في كتابة الأبحاث والرسائل العلمية. اسكندرية: المكتبة الأشعاع للنشر والتوزيع، ١٩٩٦م.

الصميلي، يوسف. اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقاً. الطبعة الأولى، بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٩٨م.

الضوي، منيف خضير. النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية، إستراتيجيات التدريس الحديثة نماذج للتقويم البنائي. الطبعة الأولى. رياض: فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ٢٠١٣م.

ضيف، شوقي. تيسير النحو التعليمي قديماً وحديثاً مع نهج تجديده. القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٦م.

طعيمة، رشدي أحمد ومحمود كامل الناقة. تعليم اللغة إتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات. رباط: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، ٢٠٠٦م.

طعيمة، رشدي أحمد وآخرون. المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠١٠م.

طعيمة، رشدي أحمد. تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيسكو، ١٩٨٩م.

طعيمة، رشدي أحمد. مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨م.

عاشور، راتب قاسم ومحمد فؤاد الحوامدة. أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق. الطبعة الثالثة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠١٠م.

عبد الله، زكريا حسن عبد الحسين. البنائية وعلاقتها بعملية التعليم والتعلم. مملكة البحرين: وزارة التربية والتعليم إدارة الإشراف التربوي قسم نظام الفصل، ٢٠١٠م.

- عبد الله، عمر الصديق. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الطرق - الأساليب - الوسائل. الهرم: دار العالمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨م.
- العبيسي، محمد مصطفى. التقويم الواقعي في العملية التدريسية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ١٠٠٩م.
- العدوان، زيد سليمان ومحمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠١١م.
- العري، صلاح عبد المجيد. تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى. بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨١م.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية. رياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٩٩٩م.
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. رياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠٠٢م.
- عطا، إبراهيم محمد. طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية. المجلد الثاني. الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٦م.
- العناني، حنان عبد الحميد. علم النفس التربوي. الطبعة الثانية، عمان: دار الصفاء، ٢٠٠٢م.
- العويشق، ناصر بن حمد. النظرية البنائية وتطبيقاتها في التعليم والتعلم. ١٤٢٣ هـ.
- عيساني، عبد المجيد. نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، إكتساب المهارات اللغوية الأساسية. القاهرة: دار الكتاب الحديث، ٢٠١٢م.
- غباري، ثائر أحمد، وآخرون. البحث النوعي في التربية وعلم النفس. الطبعة الأولى، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ٢٠١١م.

غلاييني، شيخ مصطفى. *جامع الدروس العربية*. الجزء الأول، الطبعة الثامنة وعشرون، بيروت: المكتبة العصرية، ١٩٩٣م.

الفرجاني، عبد العظيم عبد السلام. *التكنولوجيا وتطوير التعليم*. القاهرة: دار الغريب، ٢٠٠٢م.

الفوزان، عبد الرحمن بن إبراهيم. *إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها*. الطبعة الأولى، الرياض: فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ٢٠١١م.
قباوة، فخر الدين. *مشكلة العامل النحوي ونظرية الاقتضاء*. دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٢م.

القحطاني، حمعان بن سعيد وزملاؤه. *الكفايات اللغوية للتعليم الثانوي*. المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم والتطوير التربوي، ٢٠٠٣م.
قنديل، س عبد الرحمن، *التدريس وإعداد المعلم*، الطبعة الثانية، الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، ٢٠٠٠م.

قورة، حسين سليمان. *تعليم اللغة العربية، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٩م.

كدوك، عبد الرحمن. *تكنولوجيا التعليم (المهنية والأسس والتطبيقات العملية)*. الرياض: المفردات، ٢٠٠٠م.

كوجك، كوثر حيس. *اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس*. الطبعة الثانية، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٧م.

لوبيس، توركيس، *الخطة الدراسية لمادة النحو الوظيفي*، مالانج: جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، ٢٠١٤م.

اللبودي، منى إبراهيم. *الحوار وفنانياته واستراتيجيته وتعليمه*. القاهرة: مكتبة الوهبة، ٢٠٠٣م.

المتوكل، أحمد. اللسانيات الوظيفية مدخل نظري. الطبعة الثانية، ليبيا: دار الكتاب الجديد المتحدة، ٢٠١٠م.

المتوكل، أحمد. المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد. الطبعة الأولى، الرباط: دار الأمان المملكة المغربية، ٢٠٠٦م.

محمد، عاطف فضل. النحو الوظيفي. الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠١١م.

مدكور، علي أحمد. طرق تدريس اللغة العربية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠١٠م.

مرعي، توفيق أحمد و محمد محمود الحيلة. المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها. يمان: دار المسيرة، دون التاريخ.

مصطفى، إبراهيم. إحياء النحو. الطبعة الثانية، القاهرة: دون المكان، ١٩٩٢م.

معروف، نايف. قواعد النحو الوظيفي، دراسة وتطبيق. الطبعة الثانية، بيروت: دار بيروت المحروسة للطباعة والنشر، ١٩٩٤م.

مفلح، غازي. دليل تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام. الطبعة الأولى، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون، ٢٠٠٧م.

منظور، أحمد. تدريس فنون اللغة العربية. الرياض: دار صواف، ١٩٩١م.

الناقة، محمد كامل ورشدي أحمد طعيمة. طريقة تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو، ٢٠٠٣م.

الناقة، محمود كامل. تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٩٨٥م.

نعمة، فؤاد. ملخص قواعد اللغة العربية. سورابايا: تو كو كتاب الهداية، دون التاريخ.

هادي، نور. *الموجه لتعليم المهارات اللغوية لغير الناطقين بها*. مالانق: جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، ٢٠١١م.

الهاشمي، السيد أحمد. *القواعد الأساسية للغة العربية*. بيروت: دار الكتب العلمية، دون التاريخ.

هامرلي، هكتر. *النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العملية*. ترجمة راشد بن عبد الرحمن الدويش، رياض: فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٤١٥هـ.

يونس، فتحي علي وآخرون. *أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية*. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١م.

يونس، فتحي علي وآخرون. *طرق تعليم اللغة العربية برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامع*. المستوى الرابع، ١٩٨٨م.

البحوث

أبو الهجائي، خلدون عبد الرحيم و عماد توفيق السعدي. "أثر نموذج التعليم وأسلوب التعليم في تطوير مهارة القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي"، *مجلة جامعة دمشق*، المجلد ١٩، العدد الأول ٢٠٠٣م.

جومهانا، نانا. "الإتجاهات العلمية في تطوير مناهج اللغة العربية للمدارس الثانوية الإسلامية في إندونيسيا (دراسة تحليلية عن النظرية اللغوية والنفسية في مناهج سنة ١٩٨٣ - ٢٠٠٨م)"، *رسالة الدكتوراة*، مالانق: كلية الدراسات العليا جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، ٢٠١٤م.

عارفة، زكية. "تعليم الإنشاء في شعبة تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية الحكومية بجمبر (المشكلات وحلولها)"، *رسالة الماجستير*، مالانق: جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، ٢٠١٢.

مبروري. "الطريقة الاستقرائية والطريقة القياسية في تعليم قواعد اللغة العربية، (بحث تجريبي مقارنة لدى طلاب المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية بكديري الثانية. "رسالة الماجستير، مالانج: كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، ٢٠١١م.

المطرفي، غازي بن صلاح بن هليل. "أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط،" رسالة الدكتوراه، المملكة العربية السعودية: كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٢٧هـ / ١٤٢٨هـ.

قشيري، محمد. "تطوير مواد النحو الوظيفي وأثر استخدامها في رفع دوافع الطلبة وتحصيلهم في تعلم النحو (بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية بجامعة مالانج الحكومية" رسالة الدكتوراه، مالانج: كلية الدراسات العليا بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، ٢٠١٦م.

المجلات والدوريات والنشرات

الخولي، أمين. مجلة كلية الآداب، القاهرة: كلية الآداب بجامعة القاهرة، ١٩٤٤م. الدين، جمسوري محمد شمس ومهدي مسعود. "صعوبات تعلم اللغة العربية لدى طلاب العلوم الإنسانية (علم الساسية) في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا،" ورقة عمل، سجل المؤتمر الدولي الثالث والأسبوع العلمي الخامس الوطني تحت الموضوع "اللغة العربية والأدب الإسلامي منهجا وتطورا" الذي عقده اتحاد المدرسين للغة العربية، محرر دودونج رحمت هداية ويايان نور بيان، بندونج : ٢٠٠٨م.

رحماني، إسحاق. "دراسة عن تيسير النحو العربي لطلاب الناطقين بغير العربية،" سجل المؤتمر، "اللغة العربية من المنظور الثقافي والاجتماعي" لاتحاد المدرسين للغة العربية في إندونيسيا، المجلد الأول، ديفوك: أولي النهى، ٢٠٠٩م.

فجال، يوسف بن محمود. "النظرية النحوية العربية وسبل الاستفادة منها في تعليم الناطقين بغيرها،" *سجل المؤتمر*، المؤتمر الدولي الثاني عن تجربة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ١٨-١٩ ديسمبر ٢٠١٤م.

مجدي، حسن. "تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها،" *سجل المؤتمر* "اللغة العربية من المنظور الثقافي والإجتماعي" لاتحاد المدرسين للغة العربية في إندونيسيا، المجلد الأول، ديفوك: أولي النهى، ٢٠٠٩م.

مهاجر. "تدريس اللغة العربية على أساس التعلم التعاوني،" *دورية العربية*، العدد ٢ نمرة ١ يونيو ٢٠٠٦م.

هندرا، فيصل. "الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية في إندونيسيا،" *سجل المؤتمر*، "اللغة العربية من المنظور الثقافي والإجتماعي" لاتحاد المدرسين للغة العربية في إندونيسيا، المجلد الأول، ديفوك: أولي النهى، ٢٠٠٩م.

السيد، وليد، "المنافسات في سوق العمل لخريجي أقسام اللغة العربية : بين الفرص والتحديات،" *ورقة العمل*، قدمت في الندوة الدولية بمناسبة الاحتفال باليوم العالمي للغة العربية، تاريخ ١٨ ديسمبر ٢٠١٥، مالانج: جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، ٢٠١٥م.

ج. المراجع الأجنبية

الكتب

- Abidin, Yusuf. *Pembelajaran Bahasa Berbasis Pendidikan Karakter*. Cet. 1. Bandung: PT. Refika Aditama, 2012.
- Ainin, Moh. *Metodologi Penelitian Peningkatan Kualitas Pembelajaran Bahasa Arab, Teori dan Praktik*. Cet. 2. Malang: CV. Bintang Sejahtera, 2014.
- Akbar, Sa'dun. *Instrumen Perangkat Pembelajaran*. Cet. 2. Bandung: PT. Remaja Rosdakarya, 2013.
- AR., Syamsuddin dan Vismaia S. Damianti. *Metode Penelitian Pendidikan Bahasa*. Cet. 4. Bandung: Sekolah Pascasarjana UPI dan PT. Remaja Rosdakarya, 2011.

- Arifin, Zainal. *Evaluasi Pembelajaran, Prinsip, Teknik, Prosedur*, Cet. 5. Bandung: PT. Remaja Rosdakarya, 2013.
- Arikunto, Suharsimi. *Manajemen Penelitian*. Cet. 12. Jakarta: PT. Rineka Cipta, 2013.
- Arikunto, Suharsimi. *Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan Praktek*. Cet. 12. Jakarta: PT. Rineka Cipta, 2012.
- Asrori, Imam. *1000 Permainan Penyegar Pembelajaran Bahasa Arab*. Cet. 3. Malang: PT. Bintang Sejahtera Press, 2013.
- Asrori, Imam. dkk. *Evaluasi Pembelajaran Bahasa Arab*. Cet. 4. Malang: Misykat Indonesia, 2014.
- Baharuddin dan Esa Nur Wahyuni. *Teori Belajar & Pembelajaran*. Yogyakarta: Ar-Ruzz Media, 1997.
- Brog, R. Walter and Merediet Damien Gall. *Educational Research – An Introduction*. Fourth Edition, Nowyork: Longman Inc, 1983.
- Brown, H. Douglas. *Principles of Language and Teaching*. New York, Pearson Education, Inc. 2007.
- Brown, James Dean. *The Element of Language Curriculum*. Boston: Heinle & Heinle, Publisher, 1995.
- Bruce, Joyce, dkk. *Models of Teaching, Model – Model Pengajaran*. Penerjemah Ahmad Fawaid dan Ateilla Mirza, Cet. 2. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2011.
- Craih, Robert L. (Ed). *The ASTD Training and Development Handbook: A Guide to Human Resource Depelopment*. Alexandria: ASTD and McGraw Hill, 1996.
- Dahar, Ratna Wilis. *Teori-teori Belajar & Pembelajaran*. Cet. 1. Jakarta: Penerbit Er;angga, 2011.
- Daryanto dan Aris Dwicahyono. *Pengembangan Perangkat Pembelajaran*. Cet.1. Yogyakarta: Penerbit Gaya Media, 2014.
- Departemen Pendidikan dan Kebudayaan. *Kamus Besar Bahasa Indonesia*. Jakarta: Balai Pustaka, 1995.
- Djiwandono, M. Soenardi. *Tes Bahasa Pegangan Bagi Pengajar Bahasa*. Cet. 1 Jakarta: PT. Indeks, 2008.
- Hanafiyah, Nanang dan Cucu Suhana. *Konsep Strategi Pembelajaran*. Cet. 2. Bandung: PT. Rafika Aditama, 2011.
- Huda, Miftahul. *Model-Model Pengajaran dan Pembelajaran, Isu-Isu Metode dan Paragmatis*. Cet. 3. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2013..
- Jacob, Evelyn. *Cooperative Learning in Context: An Educational Innovation in Everuday Classroom*. New York: State University of New York Press, 1999.

- Jacobsen, David A. dkk. *Methods for Teaching, Metode – Metode Pengajaran Meningkatkan Belajar Siswa TK –SMA*. Penerjemah Achmad Fawaid dan Khoirul Anam, Cet. 1. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2009.
- Krahnke, Karl. *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. Prentice Hall Regent, Englewood Cliffs, 1987.
- Kukla, Andre. *Konstruktivisme Sosial dan Filsafat Ilmu*. Cet.1. Jakarta: Penerbit Jendela, 2003.
- Miarso, Yusuf Hadi. *Menyamai Benih Teknologi Pendidikan*. Cet. 3. Jakarta: Kencana, 2007.
- Muijs, Daniel & David Reynold. *Effective Teaching. Teori dan Aplikasi*, Terjemahan Helly Prajitno Soetjipto dan Sri Mulyantini Soetjipti, Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2008.
- Mulyasa, E. *Kurikulum Berbasis Kompetensi, Konsep Karakteristik dan Implementasi*. Bandung: PT. Remaja Rosda Karya, 2003.
- Nasution, Sahkholid. *Pemikiran Nahwu Syauqi Dhaif, Solusi Alternatif Mengatasi Problematika Pembelajaran Bahasa Arab*. Cet.1. Malang: Misykat Indoneisa, 2015.
- Nurhadi, dkk. *Pembelajaran Konseptual dan Penerapannya dalam KBK*. Malang: UM Press, 2004.
- Nur, Mohamad dan Prima Retno Wilkandari. *Pengajaran Berpusat Kepada Siswa dan Pendekatan Konstruktivis dalam Pembelajaran*. Surabaya: UNS, 2000.
- Pranowo. *Teori Belajar Bahasa*. Cet. 1. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2014.
- Pribadi, Benny A., *Model Desain Sistem Pembelajaran*, Cet. 3. Jakarta: PT. Dian Rakyat, 2011.
- Pujiasturi, Sri, “R2D2” *Desain Penelitian Pengembangan Cocok untuk Penelitian Pembelajaran Bahasa Berdasarkan Konstruktivisme*, dalam buku “Bahasa dan Sastra dalam Berbagai Perspektif”, Anwar Efendi (Ed.), Yogyakarta: Tiara Wacana, 2008.
- Putra, Nusa. *Research & Development, Penelitian dan Pengembangan: Suatu Pengantar*, Cet. 2. Jakarta: PT. RajaGrafindo Persada, 2013.
- Richards (et,al). *Longman Dictionary of Language, Teaching and Aplied Linguistics*. England: Essex, 1992.
- Rohim dan Faridah. *Pengajaran Membaca di Sekolah Dasar*. Jakarta: Bumi Aksara, 2007.
- Rosyada, Dede. *Paradigma Pendidikan Demokratis, Sebuah Model Pelibatan Masyarakat dalam Penyelenggaraan Pendidikan*. Cet. 7. Jakarta: Kencana Prenada Group, 2007.

- Rusman. *Model-Model Pembelajaran, Mengembangkan Profesionalisme Guru*. Cet. 5. Jakarta: PT. Raja Grafindo Persada, 2012.
- Sani, Ridwan Abdullah. *Inovasi Pembelajaran*. Cet. 1. Jakarta: Bumi Aksara, 2013.
- Sanjaya, Wina. *Penelitian Pendidikan, Jenis, Metode, dan Prosedur*. Cet. 2. Jakarta: Kencana Prenada Media Group, 2014.
- Sanjaya, Wina. *Strategi Pembelajaran Berorientasi Standar Proses*. Cet. 3. Jakarta: Kencana Prenada Media Group, 2007.
- Schunk, Dale H. *Learnig, Theories an Education Perspektive*. Penerjemah: Eva Hamdiah dan Rahmat Fajar, Cet. 1. Jakarta: Pustaka Pelajar, 2012.
- Setiadi, Ag. Bambang. *Metode Penelitian Untuk Pengajaran Bahasa Asing: Pendekatan Kuantitatif dan Kualitatif*. Yogyakarta: Graha Ilmu, 2006.
- Siregar, Eveline dan Hartini Nara, *Teori Belajar dan Pembelajaran*, Cet. 2. Bogor: Ghalia Indonesia, 2010.
- Sugiyono, *Cara Mudah Menyusun Skripsi, Tesis dan Disertasi*, Cet. 1. Bandung: Alfabeta, 2013.
- Sugiyono. *Metode Penelitian Pendidikan Kuantitatif Kualitatif dan R & D*. Bandung: Alfabeta, 2012.
- Sukmadinata, Nana Syaodih. *Metode Penelitian Pendidikan*. Cet. 3. Bandung: Pascasarjana UPI dan PT. Remaja Rosdakarya, 2007.
- Suparno, Paul. *Filsafat Konstruktifisme Dalam Pendidikan*, Cet. 7. Yogyakarta: Kanisius, 2007.
- Sutirman. *Media & Model-model Pembelajaran Inovatif*. Cet. 1. Yogyakarta: Graha Ilmu, 2013.
- Suyono dan Hariyanto. *Belajar dan Pembelajaran, Teori dan Konsep Dasar*. Cet. 4. Bandung: PT. Remaja Rosdakarya, 2014.
- Thiagarajan, Sivasailam. dkk. *Insructional Develovment for Treaning Teacher of Exeptional Children*. Minnesota: University of Minnesota, 1974.
- Tim Penyusun. *Pedoman Penulisan Tesis, Disertasi dan Makalah*. Malang: Pascasarjana UIN Malang, 2015.
- Tim Penyusun, *Pedoman Penulisan Karya Ilmiah, Skripsi, Tesis, Disertasi, Artikel, Makalah, Tugas Akhir, Laporan Penelitian*, Edisi, 5, Malang: Universita Negeri Malang, 2010.
- Tiranto, *Mendesain Model Pembelajaran Inovatif – Progresif, Konsep, Landasan, dan Implementasinya pada Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP)*, Cet. 6. Jakarta: Kencana Prenada Media Group, 2013..
- Trianto. *Model-model Pembelajaran Inovatif Berorientasi Konstruktivistik, Konsep Landasan Teoritis Praktis dan Implementasinya*. Cet. 5. Jakarta: Prestasi Pustaka, 2011.

- Wahab, Muhibb Abdul, *Pemikiran Tammam Hassan Dalam Pembelajaran Bahasa Arab*, Cet. 1. Jakarta: UIN Press dan CeQDA, 2009.
- Wahyuni, Sri dan Abd. Syukur Ibrahim, *Asesmen Pembelajaran Bahasa*, Cet. 1. Bandung: PT. Refika Aditama, 2007.
- Wardoyo, Sigit Mangun *Pembelajaran Konstruktivisme, Teori dan Aplikasi Pembelajaran Dalam Pembentukan Karakter*. Cet. 1. Bandung: Alfabeta, 2013.
- Warsita, Bambang. *Teknologi Pembelajaran, Landasan & Aplikasinya*. Cet. 1 Jakarta: Rineka Cipta, 2008.
- Yamin, Martinis. *Desain Baru Pembelajaran Konstruktivisme*, Cet. 1. Jakarta: Referensi, 2012.

البحوث

- Ainin, Moh., “Fenomena Demotivasi Dalam Pembelajaran Bahasa Arab di Madrasah: Penyebab dan Alternatif Pemecahannya,” *Pidato Pengukuhan Guru Besar* dalam Bidang Pembelajaran Bahasa Arab pada Fakultas Sastra (FS), Malang: Universitas Negeri Malang, 2011.
- Mustaji, “Pengembangan Model Pembelajaran Berbasis Masalah Dengan Pola Kolaborasi Dalam Mata Kuliah Sosial,” *Disertasi*, Malang: Program Studi Teknologi Pembelajaran, Universitas Negeri Malang, 2009.
- Syafei, Isop, “Model Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Konstruktivisme di Perguruan Tinggi,” *Laporan Penelitian*, Bandung: UIN Bandung, 2010.
- Sholihah, Mar’atun, dkk. Pengembangan Bahan Ajar Berbasis Konstruktivisme Dengan Mengoptimalkan Kecerdasan Majemuk Untuk Meningkatkan Kemampuan Berpikir Kritis dan Prestasi Belajar Siswa SMP Bab Bunyi. *Laporan Penelitian*, Malang: Universitas Negeri Malang, 2013.
- Supriyadi dan Fatmah AR. Umar, “Pengembangan Bahan Ajar Keterampilan Menulis Karya Ilmiah Berpendekatan Konstruktivisme,” *Laporan Penelitian*, Sulawesi: Universitas Negeri Gorontalo, 2013.

المجلات والدوريات والنشرات

- Abdullah, Saifan Sidiq, “Pengembangan Perangkat Pembelajaran Berbasis Konstruktivisme Menggunakan CD Interaktif Terhadap Karakter Siswa SMP,” Makalah dipresentasikan dalam Seminar Nasional Matematika dan Pendidikan Matematika dengan tema ” *Penguatan Peran Matematika dan Pendidikan Matematika untuk Indonesia yang Lebih Baik*” pada tanggal 9 November, Yogyakarta: FMIPA Universitas Negeri Yogyakarta, 2013.
- Johnson, Genevieve Marie. “Constructivist Remediation: Correction in Context,” *International Journal of Special Education*, 2004, Vo. 19 No. 1, p. 72

- Pranata, Moeljadi, "Portofolio: Model Penilaian Desain Berbasis Konstruktivisme," *Nirmana*, Vol. 6 No. 1. Januari, 2004.
- Muhajir. "Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Cooperative Learning," *Jurnal Al-Arabiyah*, Vol. 3, No. 1 Juli 2006.
- Ramansyah, Wanda. "Pengembangan Bahan Ajar Mata Kuliah Strategi Pembelajaran Untuk Mahasiswa Pendidikan Guru Sekolah Dasar," *Jurnal Widyagogik*, Vol.1, No.1, Januari-Juni 2013
- Maknuk, Johar, "Penerapan Pembelajaran Konstruktivisme Untuk Meningkatkan Pemahaman Kosep Dasar Fisika Sekolah Mengengah Kejuruan (SMK)," Makalah Dipresentasikan dalam Seminar Internasional Pendidikan IPA, tanggal 31 Mei, Jakarta: FITK UIN Jakarta, 2007.
- Setianingsih, N., "Pengembangan Perangkat dan Model Pembelajaran Berbasis Konstruktivis Mata Kuliah Statistika Melalui Pendekatan Lesson Study," *Jurnal Penelitian Humaniora*, Vol. 13, No. 1, Februari 2012.
- Syamsi, Kastam. "Model Perangkat Pembelajaran Menulis Berdasarkan Pendekatan Proses Genre Bagi Siswa SMP 1," *Litera, Jurnal Penelitian Bahasa, Sastra, dan Pembelajarannya*, Vol. 11, Nomor 2, Oktober 2012.

د. المراجع الواقعية

<http://www.multka.net>
[http:// badarudinalbanna. wordpress.com/2010/04/22/model pengembangan perangkat-desain-pembelajaran/](http://badarudinalbanna.wordpress.com/2010/04/22/model-pengembangan-perangkat-desain-pembelajaran/),
<http://www.gulfkids.com>
<http://eduvationaden.50webs.com/teaching%20model.htm>
<http://faculty.ksu.edu.sa/>
<http://pkbmcibanggala.blogspot.com>.
<http://uqu.edu.sa/>
[https://anrusmath. wordpress. com/ 2008/08/16/ pengembangan/](https://anrusmath.wordpress.com/2008/08/16/pengembangan/)
http://www.alukah.net/literature_language/0/46327
<http://www.educapsy.com/services/modeles-enseignement-48>
<http://www.multka.net>
<http://www.new-educ.com/theories-dapprentissage-le-constructivisme>
<http://www.sst5.com/TrainingWayDet.aspx?TR=8>.
[http://www. uqu. edu. sa/ file2/ tiny_ mce/ plugins/ .../ 1. doc.](http://www.uqu.edu.sa/file2/tiny_mce/plugins/.../1.doc)
www.alferdawsschools.com/
www.elanguages.org/files/42698.
[www.qassimedu. gov. sa/ edu/ attachment. php?](http://www.qassimedu.gov.sa/edu/attachment.php?)
www.satlcetral.com/arabic-abstract/
www.wata.cc/uploads/files/w-a131ecc7e9.doc.
[https:// anrusmath. wordpress. com/ 2008/08/16/ pengembangan/](https://anrusmath.wordpress.com/2008/08/16/pengembangan/)
<https://bustangbuhari.wordpress.com/2011/08/25/four-d-model-model-pengembangan-perangkat-pembelajaran-dari-thiagarajan-dkk/>
http://efh1411.blogspot.com/2013/10/blog-pos_3867